

FACULTÉ DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE DE LYON

Année scolaire 1931-1932. — N° 161

TRAVAIL DU SERVICE HOSPITALIER DU PROFESSEUR J. FROMENT
ET DU LABORATOIRE DE PATHOLOGIE INTERNE

L'ACQUISITION DU LANGAGE ET SES RETARDS

THÈSE

PRÉSENTÉE

A LA FACULTÉ DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE DE LYON

Et soutenue publiquement le 4 Juillet 1932.

POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR EN MÉDECINE

PAR

Jeanne-Andrée FEYEUX

Préparateur de cours à la Faculté de Médecine

Née à Cormoranche-sur-Saône (Ain), le 7 août 1898.

IMPRIMERIE DE TRÉVOUX

1932

L'acquisition du langage et ses retards.

FACULTÉ DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE DE LYON

Année scolaire 1931-1932. — N° 161

TRAVAIL DU SERVICE HOSPITALIER DU PROFESSEUR J. FROMENT
ET DU LABORATOIRE DE PATHOLOGIE INTERNE

L'ACQUISITION DU LANGAGE ET SES RETARDS

THÈSE

PRÉSENTÉE

A LA FACULTÉ DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE DE LYON

Et soutenue publiquement le 4 Juillet 1932.

POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR EN MÉDECINE

PAR

Jeanne-Andrée FEYEU

Préparateur de cours à la Faculté de Médecine

Née à Cormoranche-sur-Saône (Ain), le 7 août 1898.



IMPRIMERIE DE TRÉVOUX

1932

PERSONNEL DE LA FACULTÉ

Doyen honoraire, ...	M. L. HUGOUNENQ
Doyen	M. J. LEPINE
Assesseur	M. ROLLET

PROFESSEURS HONORAIRES

MM. CAZENEUVE, ROQUE, LANNOIS, HUGOUNENQ, ROCHET, BARRAL,

PROFESSEURS

Cliniques médicales	MM. PIC
Cliniques chirurgicales	PAVIOT
Clinique obstétricale et Accouchements	TIXIER
Clinique ophtalmologique	BERARD
Clinique des maladies cutanées et syphilitiques	VORON
Clinique neurologique et psychiatrique	ROLLET
Clinique des maladies des enfants	NICOLAS
Clinique des maladies des femmes	LEPINE (J.)
Clinique d'oto-rhino-laryngologie	MOURIQUAND
Clinique des maladies des voies urinaires	VILLARD
Clinique chirurgicale, infantile et orthopédie	COLLET
Clinique et prophylaxie de la tuberculose	GAYET
Physique biologique, Radiologie et Physiothérapie	NOVE-JOSSERAND
Chimie biologique et médicale	COURMONT
Chimie organique et Toxicologie	CLUZET
Matière médicale et Botanique	FLORENCE
Parasitologie et Histoire naturelle médicale	MOREL
Anatomie	MANCEAU
Histologie	GUIART
Physiologie	LATARJET
Pathologie externe	POLICARD
Pathologie interne	DOYON
Pathologie et Thérapeutique générales	LERICHE
Anatomie pathologique	FROMENT
Chirurgie opératoire	CADE
Médecine expérimentale et comparée et bactériologie ..	FAVRE
Médecine légale	PATEL
Hygiène	ARLOING (F.)
Thérapeutique	ETIENNE MARTIN
Pharmacie et Pharmacologie	ROCHAIX
Hydrologie thérapeutique et climatologie	SAVY
	LEULIER
	PIERY

PROFESSEURS TITULAIRES SANS CHAIRE

Chargé d'un cours de Propédeutique de gynécologie	MM. CONDAMIN
Chargé d'un cours d'Anatomie médico-chirurgicale	THEVENOT (Léon)
Chargé d'un cours d'Embryologie	NOEL

CHARGES DE COURS COMPLÉMENTAIRES

Puériculture et hygiène de la première enfance	MM. RHENTER
Chirurgie expérimentale	TAVERNIER
Applications du radium	NOGIER
Stomatologie	TELLIER

AGRÉGÉS

MM.	MM.	MM.	MM.
NOGIER	DUFOURT	BERNHEIM	GUILLEMINET
RHENTER	DEVIC	DECHAUME	MORENAS
MAZEL	GABRIELLE	POLLOSSON	REBATTU Ch.
SANTY	MARTIN (Joseph)	CHAMBON	REVOL Ch.
CHALIER (André)	ROCHET (Ph.)	CIBERT	SEDALLIAN Ch.
CHALIER (Joseph)	WERTHEIMER	EPARVIER	ENSELME Ch.
DUMAS	GATE		

Examineurs de la Thèse :

M. FROMENT, Président,

MM. MOURIQUAND, BERNHEIM, DECHAUME, Assesseurs

La Faculté de médecine de Lyon déclare que les opinions émises dans les dissertations qui lui sont présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs, et qu'elle n'entend leur donner ni approbation ni improbation.

Dédié à la mémoire de mes Parents
et Grands-Parents

A MA SOEUR GERMAINE ET A MES NEVEUX

A MON BEAU-FRÈRE

A MA SOEUR JULIETTE ET A SON FILS

A MON BEAU-FRÈRE

A NOTRE MAÎTRE ET PRÉSIDENT DE THÈSE

MONSIEUR LE PROFESSEUR J. FROMENT

PROFESSEUR DE PATHOLOGIE INTERNE A LA FACULTÉ DE MÉDECINE

MÉDECIN DE L'HÔTEL-DIEU

OFFICIER DE LA LÉGION D'HONNEUR

à qui nous devons notre présent et notre avenir.

En témoignage de profonde reconnaissance et de respectueuse affection.

A MONSIEUR LE PROFESSEUR G. MOURIQUAND

PROFESSEUR DE CLINIQUE MÉDICALE INFANTILE

CHEVALIER DE LA LÉGION D'HONNEUR

Il nous a toujours réservé l'accueil le plus aimable. Les paroles bienveillantes qu'il nous adressa à plusieurs reprises, dans son Service ont été pour nous un réconfort qui nous fit envisager plus calmement l'avenir. Qu'il en soit ici très sincèrement remercié.

AU DOCTEUR M. PÉHU

MÉDECIN DES HOPITAUX

qui voulut bien nous réserver une place dans son Service d'enfants à l'Hôpital Debrousse, nous permettant ainsi de nous rompre à l'examen des déficients intellectuels de tous ordres, des retardés du langage en particulier. Qu'il veuille bien croire à notre sincère gratitude.

AU PROFESSEUR AGRÉGÉ M. BERNHEIM

MÉDECIN DES HOPITAUX

AU PROFESSEUR AGRÉGÉ J. DECHAUME

MÉDECIN DES HOPITAUX

*qui voulurent bien faire partie de notre
jury de thèse.*

A NOS MAITRES DANS LES HOPITAUX

MONSIEUR LE PROFESSEUR J. TEISSIER, Professeur de Clinique Médicale à l'Hôtel-Dieu, in memoriam.

MONSIEUR LE DOCTEUR A. GOYET, Médecin des Hôpitaux.

MONSIEUR LE PROFESSEUR L. BÉRARD, Professeur de Clinique Chirurgicale à l'Hôtel-Dieu.

MONSIEUR LE PROFESSEUR L. TIXIER, Professeur de Clinique Chirurgicale à l'Hôtel-Dieu.

MONSIEUR LE PROFESSEUR AGRÉGÉ M. DURAND, Chirurgien Honoraire des Hôpitaux.

MONSIEUR LE PROFESSEUR J. FROMENT, Médecin de l'Hôtel-Dieu.

MONSIEUR LE PROFESSEUR ROQUE, Professeur Honoraire de Clinique Médicale à l'Hôtel-Dieu.

MONSIEUR LE PROFESSEUR A. PIC, Professeur de Clinique Médicale à l'Hôtel-Dieu.

MONSIEUR LE DOCTEUR L. GALLAVARDIN, Médecin Honoraire des Hôpitaux.

A TOUS CEUX

QUI NOUS VINRENT EN AIDE AUX HEURES DIFFICILES

INTRODUCTION

Dans ce travail — que volontairement nous n'avons pas voulu transformer en une réédition servilement fidèle des doctrines classiques adoptées encore par un trop grand nombre — nous avons simplement cherché à exposer aussi clairement que possible la question du langage dans son développement normal et pathologique d'après sa psycho-physiologie. En effet, nous sommes intimement persuadée que seuls les faits cliniques patiemment observés apporteront un tribut viable au neurologiste qui aborde ce problème sans idées préconçues, sans la volonté arrêtée de trouver la vérification de quelque'une des doctrines en cours. Nous savons fort bien qu'une telle résolution, qu'une telle méthode de travail étonnera le plus grand nombre des médecins. En effet, spécialisés ou non, beaucoup sont encore trop exclusivement attachés à la méthode anatomo-pathologique qui leur paraît être la seule capable d'apporter des documents irréfutables voire même dignes d'intérêt. Habitué qu'ils sont à raisonner sur pièces d'après lésions vues au microscope, il leur répugne d'accepter comme valables les apports de la pure observation physio-clinique et se sentent mal à l'aise de ne pouvoir étayer d'un schéma de coupe l'exposé psycho-physiologique qui leur est fait. Toute argumentation qui n'apporte pas ses preuves à

l'appui sous forme de pièces prélevées à l'autopsie ne leur paraît d'aucune valeur. En véritables St. Thomas ils veulent voir et c'est pourquoi les coupes sériées sont pour eux le seul terrain ferme sur lequel il fait bon cheminer en toute sécurité, en toute confiance.

Ceux qui raisonnent ainsi sont des convaincus. Aussi respectons-nous leur fidèle attachement à cette méthode anatomo-clinique à laquelle sont dues nombre de conquêtes neurologiques. Cependant, si l'on veut être sincère, il faut bien reconnaître qu'en matière de langage l'anatomo-pathologie n'a pas apporté de grands éclaircissements ; il semble même que très souvent la nature se soit jouée d'hypothèses qui paraissaient très certaines. Que de contradictions décevantes relevées dans les protocoles d'autopsie : tel cas qui, cliniquement, ne faisait pas prévoir d'importantes lésions cérébrales, se révélait à la vérification porteur de désastres insoupçonnés ; tel autre, au contraire, retranché du milieu social par une aphasie, ne montrait à l'examen macroscopique qu'une légère destruction dans la zone du langage.

Cette insuffisance de la méthode anatomo-pathologique à nous révéler l'organisation secrète du langage semble d'ailleurs avoir été ressentie même des neurologistes les plus délibérément anatomo-pathologistes. N'a-t-on pas vu DÉJÉRINE, après avoir considéré l'aphasie motrice pure comme révélatrice d'une lésion sous-corticale, faire ultérieurement à cet égard, ainsi que l'y avait incité la vérification de l'un de ses cas, les plus expresses réserves. « On ne peut plus dire aujourd'hui, écrivait-il, que l'aphasie de Broca est constamment produite par une lésion de la région de Broca et que l'aphasie motrice pure relève toujours d'une lésion sous-jacente à cette région ». Ne sait-on pas encore les discussions qu'a soulevé ce fameux centre de Broca ? L'émotion que firent naître la campagne de révision des doctrines de l'aphasie de PIERRE

MARIE, en 1906, et les discussions de la Société de Neurologie de Paris qui s'en suivirent en 1908 s'est calmée ; mais l'entente ne s'est nullement faite. Les uns, fidèles à la doctrine classique continuent à localiser dans le dit centre de Broca et les lésions de l'aphasie motrice et les centres du langage articulé ; les autres, avec PIERRE MARIE, les rejettent dans la zone lenticulaire, tandis que d'autres encore se récusant, attendent des éléments suffisants de conviction.

Mais quelle que soit la solution du problème posé, faut-il demander à l'anatomo-pathologie de nous dire quel est au juste le rôle physiologique du centre que l'on cherche ainsi à localiser ? On y localisa successivement avec CHARCOT, puis avec DÉJÉRINE, le souvenir des mouvements qu'il faut faire pour articuler les mots ; puis avec PIERRE MARIE, on en fit un centre de coordination articulaire. Ce ne sont là qu'hypothèses. Pour être en droit d'affirmer l'une ou l'autre, il eût fallu démontrer que l'aphasie motrice était bien due, soit à l'oubli des dits mouvements articulaires, soit à des troubles de coordination, à l'anarthrie que PIERRE MARIE supposait.

En fait, J. FROMENT l'a montré, il n'en est rien. Les centres du langage, localisés ici ou là, n'ont pas les fonctions qu'à priori on leur a attribuées. A leur égard ne se posent pas que des questions d'anatomo-pathologie, dont nous n'avons garde de méconnaître le grand intérêt, mais bien aussi des questions de physiologie, de psycho-physiologie. Et c'est à la clinique seule qu'il faut en demander la solution. En effet, de par leur nature même, l'une et l'autre demandent à être étudiées « in vivo » et non « post mortem ». Bien souvent, J. FROMENT s'est élevé avec vigueur, contre ce parti-pris qui, dans les études du langage, met au premier rang l'anatomo-pathologie rejetant toujours délibérément dans l'accessoire toute la question physio-clinique. Il le fit spécialement à Bruxelles, en 1924. au Congrès des aliénistes et neurologistes de langue française.

Chargé d'un rapport, il montrait à ce moment comment devait s'aborder l'étude des troubles du langage et plaçait résolument au premier plan les études physio-cliniques, bases de toutes ses recherches. Cette manière de faire souleva, cela va sans dire, quelques protestations dans les rangs des anatomo-pathologistes. Peut-être est-il bon de redonner la parole à notre Maître: « Pourquoi veut-on absolument me faire dire qu'il faut remplacer les recherches anatomo-pathologiques par de simples études cliniques phonétiques et psychologiques. Jamais je ne l'ai pensé et je l'ai encore moins écrit. Il n'est pas une seule phrase de mon exposé, tant oral qu'écrit, qui le laisse entendre.

« J'ai voulu simplement mettre les anatomo-pathologistes en garde contre des suppositions psycho-physiologiques toutes gratuites, non fondées sur des examens imbus des principes d'une véritable méthode d'observation objective et expérimentale. J'ai demandé avec insistance que l'on recoure à l'analyse phonétique et à ses procédés d'investigation. J'ai dit que, sans des observations cliniques mieux prises que par le passé, on ne pourrait, des faits les mieux étudiés au point de vue anatomique, tirer aucune conclusion inattaquable. J'ai rappelé que la méthode anatomo-clinique était à la fois anatomique et clinique et appelait dans l'une et l'autre de ces parties tous les perfectionnements possibles.

« J'ajoute que, pour ne pas en avoir prononcé le nom, aucun des auteurs qui se sont occupés de l'aphasie, sans en excepter même mes contradicteurs, ne se sont privés de faire des hypothèses psycho-physiologiques. Ils en faisaient, mais les camouflaient pourrait-on dire, en donnant à ces postulats psycho-physiologiques les apparences de déductions anatomiques.

« Ce sont ces empiètements qu'il faut à tout prix éviter à l'avenir en cherchant à toujours reconnaître et bien spécifier

ce qui est : données d'observations proprement dites, postulats ou interprétations ».

Persuadée du bien-fondé de cette manière de voir, nous pensons; nous aussi, que c'est d'abord cliniquement et psychophysiologiquement qu'il faut étudier les troubles du langage si l'on veut être en mesure d'interpréter correctement des lésions anatomiques qu'il faudra, cela s'entend, s'appliquer dans un deuxième temps à étudier avec toute la minutie, toute la précision et les coupes sérieées voulues. Nombre de chercheurs ont procédé et procèdent encore autrement. Ainsi s'explique la nuit persistante dans laquelle se meut la question du langage ; ainsi se comprend la discordance des opinions, résultantes de recherches faites en mauvais terrain.

Pour échapper à cette situation qui semble sans issue à l'heure actuelle, un seul moyen existe : se rendre compte de la nature exacte du langage ; ainsi se saisira mieux sa désespérante complexité, ainsi se réalisera plus facilement la grande naïveté des raisonnements faits sur pièces, si physiologiques parussent-ils. Il faudrait se bien pénétrer de l'idée que le langage est en somme une fonction — nous y reviendrons plus loin — une fonction très spéciale à l'Homme, hautement différenciée, n'échappant que très rarement à l'emprise de l'être psychique. Et c'est à ce titre qu'il doit prendre rang, pour se mettre en tête, parmi les fonctions les plus nobles dévolues à l'espèce humaine, celles sur lesquelles la pensée, le psychisme ont si facilement barre. De même qu'il ne viendrait jamais à l'idée d'un physiologiste d'étudier la façon de se tenir debout, de marcher, de prendre, sur coupes sérieées, de même, il faudrait que le neurologiste renongât définitivement à chercher l'énigme du langage; en tant que fonction, sur la platine de son microscope. Pourquoi refuser au langage le bénéfice de l'investigation clinique appliquée à l'étude de toute fonction ? Pourquoi le langage ne pourrait-il pas

bénéficier, lui aussi, de l'équivalent d'une expérimentation ? Il le pourrait si, bons observateurs, nous mettions à profit les ressources de la clinique, le plus fin des bistouris. Faits quasi expérimentaux, seraient encore ces multiples incidents de la vie quotidienne qui retentissent si fort et si vite sur notre langage.

Si l'on nous a suivie on ne s'étonnera plus de nous voir étudier la « fonction langage » dans son développement normal et pathologique en pure psycho-physiologiste. Procéder ainsi n'est pas réduire à néant toutes les recherches antérieures. Nous tenons certes le plus grand compte de toute une série de travaux, en particulier de ceux que nous devons aux écoliers de DÉJÉRINE et de PIERRE MARIE. Mais nous voulons tenter une mise au point des parties qui ont été mal comprises, faussement interprétées, une remise sur le métier ainsi qu'on doit le faire périodiquement en médecine.

Et c'est ainsi que, décidée à demander au langage lui-même ce qu'il est, comment il se développe, quels sont les obstacles entravant sa libre évolution, nous nous sommes tournée vers la « vivante réalité », vers la nature qui, inlassablement, se répète et refait dans le présent ce qu'elle a fait dans le passé. Nous nous sommes pliée à cette médecine expérimentale à laquelle conviaient CL. BERNARD et DUCHENNE DE BULLOGNE « via sacra » de la médecine moderne.

Mais ici, nous voulons dire l'influence du Maître vers lequel nous nous sommes retournée alors et qui toujours nous conseilla. Le Prof. J. FROMENT n'était-il pas le guide le plus qualifié, le plus sûr, lui qui — il y a plus de 20 ans — s'était jeté le premier et seul dans l'arène lui qui, en véritable scientifique, n'avait pas craint de se hasarder sur les pistes encore mal tracées de la psycho-physiologie ? Sans lui, nous tenons à le dire, sans ses recherches préalables et simultanées, qui nous

ont mise sur la voie de la solution, qui nous ont constamment guidée, il nous eût été impossible, même en six années, de débrouiller le plus difficile des problèmes qui soit.

Entreprises au lendemain des discussions que suscita à la Société de Neurologie de Paris, en 1908, la campagne de révision des doctrines de l'Aphasie menée par PIERRE MARIE, ses recherches s'étaient donné pour objet la libre étude de tous les troubles du langage. Le monde neurologique avait senti en effet l'incertitude, pour ne pas dire plus, de toute une série de notions ayant trait aux divers troubles du langage ainsi qu'à la psycho-physiologie du langage normal qui fut d'ailleurs sur tous les points remise en question par cette discussion. S'agissait-il de choisir entre l'une des deux doctrines qui s'étaient heurtées au cours de cette discussion mémorable : la doctrine nouvelle de PIERRE MARIE et la doctrine classique dont DÉJÉRINE s'était fait le défenseur, doctrine classique fortement remaniée, il est vrai, car elle différait grandement déjà de celle qui était sortie des travaux de BROCA, de WERNICKE, de TROUSSEAU et de CHARCOT. Ne fallait-il pas plutôt tout remettre, non seulement en discussion, — car la discussion toujours trop vite veut résoudre — mais en question. Et c'est ainsi qu'il apparût à notre Maître et à quelques autres travailleurs, que la question du langage devait être reprise du point de vue psycho-physiologique « ab ovo ».

Dans un rapport relativement succinct, qu'il fit à Bruxelles, au Congrès des aliénistes et neurologistes de langue française, en 1924, et qu'il intitula : « Comment étudier les troubles du langage ? » J. FROMENT a groupé les résultats de ses longues recherches sur le langage normal et pathologique, sur les aphasies, les dysarthries, les dysphasies et les hallucinations verbales. Bien que, dans ce rapport, il n'ait pas touché à la question des retards d'évolution du langage, il n'avait eu garde de s'en désintéresser, puisant dans leur observation

quelques-uns des éléments de sa conviction. Quelques années auparavant, en effet, (1913-1914), il s'était attaché à la rééducation d'une fillette dont nous lui devons l'observation et que, grâce à lui, nous avons pu examiner 17 ans après.

Le langage sous tous ses aspects avait donc retenu l'attention de J. FROMENT. Il y a quelques années, il s'attachait encore à approfondir ce problème dans un long exposé qu'il fit à la Société de Philosophie de Lyon ; et en novembre 1930, il aborda à nouveau la question du langage à la Séance de Rentrée des Facultés. Dans son discours intitulé « Le langage intérieur et l'inexprimé », il donna une forme concrète à ce qu'il formulait depuis longtemps sa pensée. Il faut encore ajouter une récente communication faite à la Société de Philosophie de Lyon, le 4 Mars de cette année, et un article sous presse qui doit paraître dans le *Traité de Physiologie normale et pathologique*, article intitulé « Le langage articulé. Données phonétiques et psycho-physiologie ». Dans ce dernier article, J. FROMENT s'est attaché à faire un exposé critique des données physiologiques et physio-cliniques que l'on doit retenir et qu'il faut prendre en considération toutes les fois que l'on veut sainement interpréter l'un quelconque des troubles du langage.

Pénétrée de ces idées reposant sur des bases aussi solides, nous nous sommes mise à l'œuvre à notre tour. Force nous est de reconnaître que ces conceptions, qui ne nous furent pas imposées et ne furent jamais pour nous une entrave à tout libre examen, ont été le guide sûr qui nous conduisit dans le chemin rocailleux de la rééducation. Grâce à leur lumière, nous avons pu triompher de nombreux obstacles et jusqu'ici, à chaque instant, nous en avons vérifié le bien-fondé.

*
* *

Pliée à la méthode de travail de notre Maître, celle qu'il cherche à inculquer à tous ceux qui l'approchent nous avons observé l'homme sain, l'homme malade, l'enfant en voie de développement normal, l'enfant retardé ou entravé dans son évolution linguistique. Grâce aux solides bases dont nous étions munie, grâce à ces observations multiples, nous avons pu voir un peu plus clair dans le problème du langage, nous avons pu nous faire une idée de son développement normal, nous avons pu comprendre mieux son évolution pathologique. Qu'on nous permette d'exposer ici les conclusions auxquelles nous sommes arrivée ; notre seule ambition étant d'aider ceux qui désirent s'orienter dans la même voie. Ce travail est conçu ainsi qu'il suit :

La première partie est réservée aux données générales concernant la Psycho-physiologie du langage ; données qui doivent être connues si l'on veut pénétrer vraiment et utilement dans l'intimité d'un mécanisme que parfois suffit à enrayer ou à dérégler le plus léger des incidents d'ordre organique ou psychique. C'est pourquoi nous avons essayé dans un premier chapitre de faire comprendre ce qu'était en réalité le langage mettant en évidence dans un paragraphe spécial ses conditions d'apparition : toutes notions nécessaires à connaître pour formuler un diagnostic, porter un pronostic, conduire logiquement une Rééducation.

Etudiant ensuite séparément le langage oral et le langage écrit, nous avons considéré pour chacun d'eux : expression et compréhension. Les deuxième et troisième chapitres sont respectivement réservés à l'analyse de ces phénomènes dans le langage articulé, tandis que le cinquième chapitre tout en-

tier est l'objet d'une étude d'ensemble sur le langage écrit, simple transcription graphique du langage oral.

Nous avons enfin complété ces notions par une étude rapide et succincte du langage intérieur dont le rôle est primordial. Par lui nous comprenons autrui, par lui nous pensons et nous élevons intellectuellement ; grâce à son action latente, mais constante, nous pouvons communiquer avec nos semblables. Cette étude constitue le chapitre quatrième. Le sixième et dernier chapitre est un exposé de l'état actuel de la question si controversée des centres cérébraux du langage. On y verra que les données pouvant être considérées comme sûrement acquises et irréfutables sont encore peu nombreuses. D'un secours plus efficace seront peut-être les acquisitions récentes concernant la cyto-architectonie de l'écorce cérébrale ; acquisitions auxquelles ont contribué depuis plus de cinquante années toute une série de chercheurs et que vient de dégager et de résumer si clairement VON ECONOMO dans son travail intitulé : « L'Architecture cellulaire normale de l'écorce cérébrale ».

La deuxième partie de ce travail, divisée en sept chapitres très courts, essaye d'abord de suivre pas à pas l'éveil de la conscience chez le tout jeune enfant ; elle se risque ensuite à analyser et à comprendre les différentes étapes de l'acquisition du langage oral et écrit : gazouillis, acquisition du mot, acquisition de la phrase, acquisition de la lecture et de l'écriture. Un chapitre, le septième, cherche enfin à mettre en évidence tout ce que comporte de particularités le langage enfantin.

Si nous n'avons pas atteint pleinement le but que nous nous proposons dans cette deuxième partie, ces chapitres seront du moins la traduction d'un effort d'analyse indispensable à faire par qui veut s'occuper de Rééducation du langage.

Après avoir réservé le chapitre premier de notre *troisième partie* à la définition des Retards du langage, aux données étiologiques qui les concernent, à leur classification, nous avons essayé dans les trois chapitres qui suivent d'en aborder la description clinique et d'en comprendre la psychophysiologie. Un cinquième et dernier chapitre indique les règles du diagnostic et donne les bases sur lesquelles doit reposer le pronostic de tels troubles.

La *quatrième partie* enfin traite de la Rééducation. En quatre chapitres, nous traçons les grandes lignes de cette méthode de traitement, très spéciale, nous en exposons les principes généraux et indiquons la technique très variable avec chacun des cas considérés. A propos de ces cas, nous disons ce que, en conscience, on est en droit de demander à la Rééducation et ce que, raisonnablement, on peut en attendre.

On le voit, notre travail ne vise pas à être un exposé complet de toute la question du langage ; il n'est même pas un résumé succinct des différentes disciplines auxquelles il touche. Ce travail eût été énorme et il eût fallu l'érudition de toute une vie pour le mener à bien, si tant est qu'une vie eût été suffisante pour achever pareille entreprise. D'ailleurs ainsi conçu, il n'eût pas répondu au but que nous nous proposons : voir clair dans la question du langage afin de mieux comprendre son développement, afin de mieux remédier aux anomalies de son évolution. La mise au point que nous avons dû faire en notre pensée, avant de nous lancer dans l'étude des cas qui nous avaient été confiés, est résumée nous l'avons déjà dit dans la première partie de ce travail. Nous n'avons pas crû inutile d'agir ainsi, les deuxième, troisième et quatrième parties s'en trouvent plus claires.

Qu'on excuse les omissions volontairement faites, non par mépris du travail d'autrui, mais par désir d'être aussi simple

que possible et par là même mieux comprise. Les observations rapportées sont toutes des observations suivies et notées au jour le jour par nous-même, ce sont celles qui nous ont servi à comprendre ce que nous désirions savoir du langage pathologique. Nous devons l'étude de ces cas au Prof. FROMENT, au Dr PÉHU, au Prof. MOURIQUAND. Qu'ils en soient ici sincèrement remerciés.

Notre bibliographie comprenant surtout les ouvrages spéciaux auxquels nous nous sommes reportée paraîtra spécialement pauvre et désespérera bon nombre de ceux qui sont habitués à travailler d'après documents parus. En toute sincérité, nous n'avons pas cru devoir agir autrement, voici pourquoi. Au début de nos recherches, nous avons lu et même beaucoup lu, essayant de voir parmi les publications faites ce qui infirmait ou confirmait notre pensée. Mais, très rapidement, nous nous sommes aperçue du danger que nous courions. En matière de langage, nul n'est assuré de comprendre exactement son voisin. Méconnaissant trop souvent le conseil de PASCAL, on donne fréquemment même nom à deux choses différentes. De plus, chacun emploie, sans jamais les définir, des termes qui lui sont propres ou sont particuliers à l'Ecole à laquelle il appartient. Chacun, médecin, physiologiste, philosophe, psychologue, emprunte le terme qui lui paraît le plus propre à exprimer clairement sa pensée sans jamais essayer de savoir si le mot auquel il donne droit de cité a bien en fait la signification que lui-même lui attribue.

Traduisant sur le champ notre interlocuteur, nous ne songeons jamais à lui demander si nous l'interprétons exactement. Et c'est ainsi que, bien souvent, le travailleur se voit attribuer une conception qui n'est pas sienne ; exacte ou erronée, il doit parfois l'accepter et ne rien dire. Ainsi se créent nombre de malentendus.

C'est pour éviter toute erreur de ce genre que nous nous sommes bornée à ne donner que les résultats de nos propres recherches. Non pas que nous les tenions pour supérieures à toute autre. L'impossibilité de tout dire et la certitude d'être incomplète se présentent, au contraire à nous avec une évidence désespérante. Nous avons vu beaucoup de choses, mais avons-nous tout vu et bien vu ; pouvons-nous tout retenir et tout dire ? Nous essayerons cependant de résumer, en des pages rapides et sincères, les observations faites au cours de ces six dernières années. Sans doute, ces observations ont — comme toute observation — leur part de vérité et aussi leur part d'erreur. Du moins sont-elles le reflet du souci constant de voir par soi-même et de bien voir.

Nous n'ignorons cependant pas les nombreux travaux français et étrangers, travaux belges en particulier, qui nous ont vivement intéressée, depuis, surtout, que nous avons vu à l'œuvre, dans leur pays, des travailleurs tels que le D^r SANO de Gheel, le D^r ROUVROY de Mole, le D^r DECROLY de Bruxelles, le D^r VERMEYLEN de Bruxelles, et enfin le D^r JACQUES LEY de Bruxelles qui fit, il y a deux ans (juillet 1930), à Liège, un remarquable rapport sur les troubles d'évolution du langage. Ce rapport dont les points de vue diffèrent souvent des nôtres sera utilement consulté par tous ceux qui voudront étudier la question des Retards de langage. La très riche bibliographie qui l'étaye les mettra au courant de tout ce qui a paru de valable jusqu'alors. Faite surtout du point de vue clinique, elle apporte tout ce qui a été publié jusqu'en juillet 1930 sur la question.

Nous sommes heureuse de pouvoir ici adresser des remerciements très sincères à tous ces chercheurs belges qui, si généreusement, si aimablement, nous ouvrirent les portes de leurs Instituts et nous firent bénéficier de leur expérience.

Dans la pensée de reconnaissance qui va à ceux qui nous

ont aidée, nous n'avons garde d'oublier les mères qui voulaient bien observer leurs « tout-petits » qui nous ont tant appris : Mme J. FROMENT, Mme VINCENT-LOISON, Mme JOUVE, Mme H. GARDÈRE, Mme PALIARD, Mme CARCASSONNE, Mme MESTRALLET, Mme VILLIER, Mme CHARMET.

Qu'on veuille donc bien nous excuser si l'on ne trouve pas ici les observations recueillies par d'autres cliniciens. Que ceux qui seraient tentés de nous le reprocher méditent à nouveau les réflexions mises par DUCHENNE DE BULOGNE en marge de ses observations sur l'ataxie locomotrice : « Lorsque l'on veut se livrer à l'observation de phénomènes morbides et de leur nature, indépendamment de toute influence étrangère, il faut bien se garder, selon moi, de se remplir l'esprit de travaux antérieurs qui ont trait aux sujets sur lesquels on a l'intention de faire des recherches spéciales. C'est du moins un principe dont je ne me suis point écarté dans toutes mes études pathologiques expérimentales, me réservant toujours, néanmoins, de faire plus tard les recherches bibliographiques sur ce sujet et en général de ne mentionner les travaux antérieurs aux miens qu'après la publication de ces derniers. En agissant autrement, il m'eût été impossible de ne pas regarder à travers le prisme d'autrui ce qui aurait pu me gêner dans mes observations personnelles ».

PREMIÈRE PARTIE

PSYCHO-PHYSIOLOGIE DU LANGAGE

*... Si quid novisti rectius his,
Candidus imperti : si non, his utere mecum.*

*« Si vous connaissez quelque chose de
« mieux, daignez nous en faire part : sinon,
« consentez de faire usage de ceci avec
« nous. »*

Horat. Epist. VI

On ne peut aborder l'étude d'un trouble du langage sans se faire une idée précise de cette fonction dont VENDRYES a pu dire, dans son Avant-Propos de l'Humanité préhistorique... « Le langage : voilà l'Humanité... » C'est lui qui « marque la fin de l'histoire zoologique et le début de l'histoire humaine... c'est le progrès décisif de... la logique mentale ».

Question beaucoup plus complexe qu'on est porté à le croire, le problème du langage a en effet des faces multiples. Il arrive trop souvent qu'une discipline tienne sa voisine pour d'importance secondaire ; non moins souvent, il lui arrive d'être assez mal informée de ce que l'autre tient pour capital. Ainsi se créent des cloisons étanches entre des notions qui pourraient se prêter mutuel appui.

De toutes ces disciplines, nous avons essayé d'en comprendre et d'en retenir l'essentiel, puisant en chacune d'elles ce qui est susceptible de jeter quelque lumière sur les troubles du langage.

Il est encore d'autres difficultés, et ce ne sont pas les moindres. La question du langage se ressent encore et se ressentira longtemps de ses mauvais débuts. Bâtie sur d'étranges fondations et surtout sur une imaginaire physiologie, elle se trouve encore, après plus d'un demi-siècle de recherches, dans l'incertitude et le flou des premières années. On ne s'étonnera donc pas si nous rejetons délibérément toute une série de notions qu'un spécialiste averti est contraint de tenir pour erronées quels qu'en soient les parrains.

CHAPITRE PREMIER

Le langage.

Ce qu'il est. - Ce qu'il suppose.

Considéré sous un angle très général, le langage, disions-nous déjà dans notre Introduction, est une fonction très hautement différenciée, la plus noble, la plus complexe de celles qui aient été dévolues à l'Homme. Né de la vie, il engendre la vie. Expression de l'activité intellectuelle des êtres, il ne peut se développer que là où cette activité existe. Il doit en attendre l'éveil pour s'ébaucher, il doit en attendre la formation pour se faire jour ; il en suivra les différentes étapes et n'arrivera à son perfectionnement que dans l'instant où celle-ci atteindra le sien propre.

Fonction de l'intelligence, venons-nous de dire, le langage est aussi cause de cette intelligence qui n'accèdera à sa maturité que par étapes successives et progressives et ceci, seulement, en raison des solides crampons mis par le langage lui-même.

D'apparition tardive quant aux autres fonctions de l'organisme, toutes innées (fonction digestive, circulatoire, etc...), le langage, contrairement à ces mêmes fonctions, est œuvre consciente de l'intelligence qu'il traduit fidèlement. Original, personnel, vivant, chez l'être dont l'activité intellectuelle est intense, il revêt au contraire l'allure la plus désespérément monotone chez le médiocre. Brillant, alerte, riche d'expressions neuves et colorées, dans les moments de vie intense, de parfait équilibre moral, intellectuel et physique, il est par contre terne, morne, stéréotypé, sans mordant, aux instants de préoccupations, de dépression, de lassitude morale et physique entraînant fatalement avec elle une indifférence intellectuelle corrélative. Il ne sera plus que l'ombre de lui-même enfin si l'intelligence vient à sombrer car ce n'est plus parler, ni écrire, que de tenir des propos incohérents : la définition même du langage n'est-elle pas en effet la communication intelligente des êtres entre eux.

Fonction et cause de l'intelligence, le langage est, de plus, conséquence du développement et du jeu des fonctions sensorielles (vision et audition surtout) dont il est pour ainsi dire la prolongation motrice. Il ne pourra se développer, en effet, tant que celles-ci ne seront pas constituées. Plus tard, esclave des souvenirs auditifs et visuels, le langage en suivra fidèlement tous les caprices apportant son concours ou le refusant suivant que ces souvenirs seront eux-mêmes présents ou absents.

Ajoutons enfin que le langage ne se constitue et n'existe que si un certain désir d'extériorisation, une certaine initiative, un degré suffisant d'attention, en un mot un psychisme et un caractère normalement équilibrés laissent libre cours au jeu normal des facultés intellectuelles et des fonctions sensorielles.

Quittant maintenant ces considérations d'ordre général, mises là simplement pour faire embrasser le problème dans son entier, en faire mieux saisir toute la complexité, et mieux comprendre le mécanisme délicat et multiple, nous dirons que le langage tel que nous l'entendons couramment, c'est-à-dire pris dans son sens restreint et particulier que nous lui laisserons au cours de ce travail, est le moyen donné à l'homme pour traduire sa pensée. C'est, dit DÉJERINE, un ensemble de « signes à l'aide desquels l'homme échange ses idées avec ses semblables ».

Parler, revient donc à extérioriser un état intellectuel ou affectif. Pour ce faire, l'homme a à sa disposition deux sortes de langages, le langage naturel et le langage conventionnel, que d'aucuns nomment artificiel. Le premier, simple réponse psycho-motrice (gestes, mimique, expression du visage), purement réflexe à une excitation sensorielle quelconque, échappe de par sa nature même à l'action de la volonté ; traducteur fidèle et intègre de la pensée humaine, jaillissant spontanément, échappant au veto de la volonté, rebelle au camouflage, il dénonce les paroles mensongères, il extériorise le sentiment qui veut se cacher, il souligne, complète et parfois contredit nettement le second des langages possibles, le langage conventionnel.

Tout être dont la pensée veut clairement s'exprimer recourt, en effet, à un autre mode d'extériorisation : il fait appel aux langages conventionnels. Si ceux-ci ne sont pas des interprètes aussi fidèles du sentiment, du moins sont-ils des traducteurs beaucoup plus clairs de toute pensée proprement dite. Ces langages sont légion. Les signes dont ils se composent revêtent les aspects les plus divers et sont susceptibles de s'adresser à tous les organes des sens. C'est ainsi qu'il existe un langage visuel, auditif, tactil, voire même gustatif et olfactif,

chacun d'eux comportant d'ailleurs d'infinies variantes. Ainsi s'explique la multiplicité des dits langages. Tout, en effet, peut prendre signification pour l'homme qui pense ; tout peut être moyen expressif pour celui qui ne peut résister au désir d'extérioriser une pensée toujours active. L'homme lui-même, de par son attitude, ses gestes, son allure, ses traits plus ou moins fatigués ou souriants se laisse deviner par celui qui l'aborde inopinément.

Dans une des définitions qu'il donne du langage, VENDRYES fait pressentir cette diversité inouïe des moyens de communication dévolus à l'homme. « Il y a langage, dit-il, toutes les fois que deux individus ayant attribué par convention un certain sens à un acte donné, accomplissent cet acte en vue de communiquer entre eux. Un parfum répandu sur une robe, un mouchoir rouge ou vert dépassant la poche d'un veston, un serrement de mains plus ou moins prolongé, constituent les éléments d'un langage dès que deux personnes ont convenu d'utiliser ces signes pour se transmettre un ordre ou un avis ».

Mais arrêtons là cette liste déjà longue qui pourrait encore s'accroître, et disons simplement que parmi tous les langages conventionnels possibles, il en est cependant un qui l'emporte sur tous les autres par la variété des moyens d'expression dont il dispose : c'est le langage auditif, appelé aussi langage parlé ou langage articulé. C'est lui qui fut adopté par l'homme aux époques les plus reculées, c'est lui qui demeure le moyen de communication « officiel », pourrait-on dire, c'est lui le vrai langage, le langage proprement dit au sens restreint où il est employé couramment. C'est de lui seul qu'il sera question dans ce travail.

Mais le langage articulé lui-même n'est pas « un », il est « multiple ». En effet, suivant le lieu où il s'est développé dans sa première enfance, l'homme recourra à tel ou tel code articulé. Bien que ces différents codes soient tout aussi conven-

tionnels qu'un code de signaux optiques ou de langage Morse, ils nous le paraissent beaucoup moins. La raison en est simple. Cela tient uniquement à ce qu'ils se sont, à la longue, plus ou moins incorporés à notre pensée, qu'ils s'y sont, pour sa commodité, étroitement associés. Ne suffit-il pas pour s'en convaincre de voir un enfant parler, pourrait-on dire naturellement, tel ou tel langage suivant qu'on l'a transporté tout bébé dans tel ou tel pays. Ainsi prend-on nettement conscience du caractère en quelque sorte arbitraire de cette formation verbale.

Au langage articulé vient encore s'ajouter le langage écrit. Constitué par un code qui varie d'une nation à l'autre, lui aussi est formé de signes conventionnels graphiques qui sont tantôt totalement indépendants du langage articulé (langue chinoise idéographique), tantôt greffés sur le dit langage articulé dont ils font plus ou moins figure de dépendance (écriture phonétique des langues européennes).

Le langage « officiellement » employé étant ainsi situé parmi toutes les possibilités d'extériorisation de l'homme, nous retiendrons seulement le principe de tout langage : désir de communiquer sa pensée à autrui au moyen de signes conventionnels appris. Ce qui suppose chez l'être parlant, d'une part une pensée agissante qui veut s'extérioriser, d'autre part une connaissance suffisante du code du langage avec possibilité de s'en servir. Ce qui suppose aussi chez l'interlocuteur — que tout langage implique nécessairement — une pensée en éveil qui veut comprendre et là encore une connaissance suffisante du code du langage avec possibilité de le recueillir.

Ces questions de définition étant bien comprises, que fait l'Homme qui parle ou écrit ? Il cherche en recourant à un code conventionnel qui lui est devenu familier à faire comprendre à autrui ce qu'il sent, ce qu'il veut ou ce qu'il pense. Et rien n'est moins simple qu'un sentiment, rien n'est plus

complexe que la pensée de l'homme, rien n'est bien souvent plus confus. Pour parler, il faut d'abord choisir dans ses pensées, les schématiser quelque peu, les ébrancher, renoncer à exprimer tout ce qu'en soi l'on sent ou pressent, tout ce que l'on pense, et ce faisant, tout ce que l'on serait tenté d'ajouter d'addenda, d'errata, à la pensée que l'on s'apprête à formuler. Inversement, l'homme qui écoute ou qui lit cherche, en recourant, lui aussi, à un code conventionnel bien connu, à comprendre autrui, c'est-à-dire à faire naître en lui une suite d'images mentales assez semblables à celles qui dictèrent la parole entendue ou le texte lu. Mais, il est tout aussi difficile de comprendre exactement quelqu'un, qu'il est compliqué de s'exprimer soi-même. Combien de malentendus planent entre deux êtres qui devraient se comprendre, combien de divorces intellectuels prononcés entre deux intelligences faites pour s'unir ; combien d'ordres mal exécutés ; combien de désirs mal compris ; combien de besoins mal exposés, de renseignements mal donnés !

Suivant le mécanisme qui préside à sa mise en jeu, le langage oral — peut-être même aussi le langage écrit, mais pour lui la chose paraît moins probante — revêt des formes variées. En effet, nous ne parlons pas toujours de la même façon et suivant un même mécanisme. Selon les jours, les heures, les circonstances, le plus ou moins de préoccupations morales ou intellectuelles, nous nous exprimons suivant une forme et passons à une autre avec la rapidité de l'éclair si les circonstances l'exigent.

L'homme qui veut expliquer clairement sa pensée et la rendre précise pour son interlocuteur, parle avec des gestes rares n'arrivant que fort à propos pour ponctuer ce que, très nettement, il veut faire ressortir. Choissant de préférence un quai, une rue calme, son cabinet de travail, il s'éloigne d'ins-

inct de tout bruit, de lieux vivants qui eussent distrait son attention. Concentré en lui-même, livré à un travail intérieur intense de comparaisons, de jugements, fermé à tout apport sensoriel nouveau, ses yeux lisent intérieurement cette pensée qui se joue lentement, comme avec précaution, sur d'anciennes et familières images mentales qui déjà, nombre de fois, ont revécu pour se confronter diversement. Lentement cet homme parle sa pensée qui s'efforce à ne jouer que sur un seul et même plan ; il la parle avec des mots précis, soigneusement choisis parmi ceux qui font le plus image, « d'une voix basse, égale, sans le « moindre effet » presque à soi-même.... », de cette voix humaine intérieure si belle « prise au plus près de sa source ». Les mots qu'il emploie sont groupés en phrases correctes dont la construction grammaticale et syntaxique impeccable est le plus possible dépouillée de locutions imprécises, vagues. Ainsi donc, pensée s'efforçant à ne jouer que sur un seul et même plan, faite d'images mentales familières toutes antérieurement acquises ; langage extérieur se fusionnant si intimement avec le langage intérieur qu'il paraît en être vraiment le « temps fort » (EGGER) : voilà ce qui caractérise cette forme de langage totalement inconnue du jeune enfant.

Tout autre est le langage de l'Homme qui raconte ce qu'il a vu, qui parle de choses banales, indifférentes, faciles et sans importance. Ouvert au monde extérieur, cet homme se laisse pénétrer dans l'instant où il parle par de multiples sensations qui l'assaillent de toutes parts déterminant en lui au fur et à mesure qu'il s'exprime une véritable levée en masse de souvenirs latents. Absorbant des impressions nouvelles et extériorisant tout à la fois des idées formées dans l'instant précédant, sa pensée se meut sur plusieurs plans. Celle-ci n'est que cahot où tourbillonnent, vont, viennent de multiples représentations sensorielles, soulignées rapidement de ci de là

par un langage intérieur toujours en éclaireur ou en arrière-garde. Véritable chapelet dans l'égrènement duquel la pensée bouillonnante ne vient qu'incidemment présenter une image sensorielle quelconque surgie on ne sait d'où, on ne sait trop comment, la parole extériorisant cette pensée n'est que mots banals très familiers, plus ou moins précis, phrases bonnes à tout faire, hachées, souvent réduites aux seuls mots-phrases, s'évoquant d'eux-mêmes et sans effort. Recherchant le bruit, l'agitation, la vie intense qui le nourrit et l'exalte, ce langage n'est que nomenclature immédiate et spontanée d'images mentales surgissant d'elles-mêmes et dans l'instant, — véritable déclanchement automatique de réflexes sensorio-sensoriels, reposant, délassant par la diversité de pensées qu'il suppose et le peu d'efforts intellectuels qu'il demande, par aussi la mise en mouvement effrénée d'un mécanisme qui ne demande qu'à se jouer. Ce langage est le dérivatif nécessaire recherché par le condamné au silence, fatigué d'une vie intérieure intense. Il est le premier langage auquel accédera l'enfant ; il est le seul qui lui soit connu pendant nombre d'années.

Très différent encore est un troisième langage. Véritable reflex conditionnel, celui-ci n'est que la traduction d'une pensée qui se meut sur deux plans ; il extériorise, à l'insu de l'homme qui parle, un sentiment, une sensation, une impression nées d'une situation à laquelle il sent confusément qu'il doit prendre garde sans le vouloir vraiment. C'est en somme l'écho en sourdine d'un langage refoulé par une préoccupation réclamant la pensée en entier. C'est le « très bien merci, et vous » échappant au distrait à qui personne n'a demandé de nouvelles. C'est encore le « il faut descendre » ou le « partons » exprimés à haute voix par le préoccupé ayant vaguement conscience d'être arrivé au terme de son voyage ou de sa visite. Ce sont enfin toutes ces phrases banales s'échappant de la bouche du travailleur soustrait de force à un labeur par

une conversation ennuyeuse à laquelle il doit prendre part. De par sa complexité, ce langage, tout comme le premier, échappe longtemps à l'enfant.

*
* *

Essayant de fixer les conditions qui ont amené l'Homme à parler, VENDRYES montre à juste raison le langage comme un fait social, « le fait social par excellence » résultant des contacts sociaux. C'est, dit-il, au sein de la société que le langage s'est formé. Il a existé un langage le jour où les Hommes ont éprouvé le besoin de communiquer entre eux. Le langage résulte du contact de plusieurs êtres possédant des organes des sens et utilisant pour leurs relations les moyens que la nature met à leur disposition, le geste, si la parole leur manque ; le regard, si le geste n'y suffit pas ». Pour VENDRYES, c'est donc le besoin qui met fatalement l'organe en action. Notre expérience des Retards du langage nous permet de souscrire entièrement à cette manière de voir. Selon nous, le besoin est bien en effet le facteur primordial et nécessaire à la mise en marche du mécanisme articulaire et ceci aussi bien chez le Retardé en cours de rééducation que chez l'enfant se développant normalement et par lui-même. C'est pourquoi nous avons tenu à signaler particulièrement ici ce facteur qu'il faudra de toute nécessité faire naître chez l'enfant qui n'a pas réussi à parler seul. Nous verrons dans les chapitres suivants quelle place importante tient le besoin dans l'acquisition spontanée de la parole et de l'écriture.

Un autre point doit encore être mis en lumière, avant d'aborder l'étude psycho-physiologique du langage. Pour ce faire, nous emprunterons à nouveau un passage à VENDRYES.

Il répond, en effet, si bien à notre pensée, il est le résumé si clair d'une conception qui petit à petit au cours des rééducations tentées, s'est imposée à nous que nous ne pouvons résister au désir de le rapporter ici : « Le langage n'a pu naître comme fait social, dit VENDRYES, que le jour où le cerveau humain s'est trouvé assez développé pour l'utiliser. Deux êtres humains n'ont pu créer entre eux un langage que parce qu'ils étaient préparés d'avance à le faire. Il en est du langage comme de toutes les inventions humaines... Le jour où le progrès de l'intelligence amène un perfectionnement dans la civilisation, la découverte nouvelle se fait elle-même, et en plusieurs points en même temps ; elle est dans l'air, disent les savants, et on la sent venir comme on prévoit en automne la chute de tous les fruits mûrs d'un verger ».

Bien que ces quelques notes n'aient pas trait au développement du langage, mais bien plutôt à l'origine probable de cette fonction, on y retrouve cependant, très explicitement exposée, une des conditions primordiales de toute acquisition du langage. De plus, ces quelques lignes éclairent singulièrement la pathogénie de quelques cas rebelles à toute tentative de « dépanage ».

Il est un fait très certain, en effet : Pour entrer dans le langage il faut au cerveau un certain degré de « maturation ». L'enfant des premières heures, qui est un être très éloigné de tout langage proprement dit, n'entrera dans les phénomènes de compréhension qu'après son deuxième ou troisième mois et ne commencera à s'exprimer qu'après son douzième mois. Essayer de brûler les étapes, de hâter les processus qui se déroulent ainsi tout lentement — suivant sans doute des lois biologiques et physiologiques des plus mystérieuses — tenter de faire mûrir le fruit en serre chaude serait une chimère, une erreur même, que la nature d'ailleurs se refuse à contresigner. Toute tentative serait couronnée d'un échec

certain et cet échec serait d'autant plus assuré que l'expérience serait tentée sur un enfant « Retardé », cet enfant eût-il dépassé de beaucoup déjà l'âge physique de la parole. Suivant une moyenne qu'il est facile d'établir, il faut, en effet, au cerveau une maturation d'environ 15 mois pour être apte à remplir cette nouvelle fonction qui classera l'individu suivant que l'acquisition s'en fera normalement ou non dans la catégorie des normaux ou des anormaux. Il faut se bien persuader que quels que soient les efforts faits, l'ingéniosité déployée, on ne peut déterminer un bouleversement dans l'ordre des étapes à parcourir ; on ne peut pas plus espérer la suppression de l'une d'elles.

On est par contre en droit de se demander s'il est possible d'abréger la durée de l'une de ces étapes. Oui, peut-être, mais dans une bien faible mesure. Un enfant très entouré — à condition qu'il soit constitué normalement du point de vue cérébral et auditif, cela s'entend — est capable de parler plus tôt qu'un autre enfant laissé à ses propres ressources. Mais le temps gagné n'est jamais considérable, il n'excède pas un ou deux mois en général. Encore faut-il se méfier des différences individuelles. Il existe certainement des enfants plus précocement mûris que d'autres qui, d'eux-mêmes, pénètrent très rapidement dans le langage.

Une conclusion s'impose donc : le cerveau humain peut-être même les organes auditifs et articulatoires sont ainsi faits qu'ils doivent nécessairement passer par des étapes successives nettement préétablies par la nature, toujours semblables à elles-mêmes : les unes étant le tremplin permettant de passer aux autres. Essayer de se jouer de l'ordre établi par la nature, qui doit être forcément respecté, est illusoire, c'est agir à la Don Quichotte.

Ces données générales étant acquises, passons à l'étude technique de la fonction complexe et mystérieuse qu'est le langage.

* *

Il y a pour le langage articulé, avons-nous déjà dit, deux systèmes de signes conventionnels : l'un oral constituant la parole, l'autre écrit constituant l'écriture.

Pour chacun d'eux, nous allons considérer l'expression et la compréhension et nous envisagerons l'un et l'autre séparément afin de faire une mise au point aussi simple que possible de cette question horriblement complexe.

Pour mettre plus de clarté dans l'exposé que nous tentons, nous commencerons par étudier la psycho-physiologie de l'expression ; ceci peut paraître illogique puisque l'enfant comprend bien avant de s'exprimer, mais ce plan nous permettra d'être suivie plus aisément.

CHAPITRE II

Le langage articulé et le mécanisme de l'expression.

L'homme emploie des signes sonores — ou mots — pour traduire sa pensée. Ces signes, conventionnellement codifiés, existent à l'infini puisque chaque être vivant, chaque objet, chaque animal, chaque plante, chaque minéral... est désigné par un mot. L'homme devrait donc les connaître tous pour être capable de désigner toutes choses. Pratiquement, il lui suffit de savoir le nom de ce qui (gens, bêtes, objets) fait partie de son horizon de vie. Il va sans dire que chacun ne possède pas la même richesse de vocabulaire : celui du savant est une véritable encyclopédie, celui de l'homme moyennement cultivé n'est qu'un dictionnaire plus ou moins complet. Quoi qu'il en soit, varié à l'infini ou plus ou moins pauvre, ce vocabulaire est formé de signes sonores qui ont reçu nom de « mots ». Le mot n'est pas une entité ; il est un groupement phonétique dans lequel sont agencés des phonèmes d'importance acoustique

variable. Etudions en premier lieu l'unité phonétique ou phonème ; nous essayerons ensuite de comprendre le mécanisme d'émission du mot d'abord, de la phrase ensuite.

LE CLAVIER ARTICULAIRE ET LES PHONÈMES

Le mot — ce terme étant pris dans son acception la plus générale — est composé d'un ou plusieurs phonèmes. Les phonèmes existent en nombre illimité puisque les moindres variations dans la position de l'un quelconque des organes articulatoires donnent naissance à des phonèmes nouveaux, pouvant d'ailleurs devenir base d'un système phonétique nouveau. C'est ainsi que se sont créées et se créent encore les transformations phonétiques d'observation si courante dans l'histoire des langues.

Mais pratiquement, ces phonèmes se limitent à 30 ou 31 pour les éducateurs de sourds-muets. Les phonéticiens en ont accru la liste et ont porté à 44 le nombre des sons élémentaires nécessaires à connaître par tout individu qui veut parler un français correct. En voici la liste : *a* moyen (tact) ; *a* appuyé (pâte) ; *a* chantant (char) ; *e* moyen (bec) ; *é* fermé (blés) ; *è* ouvert (cher) ; *o* moyen (coq) ; *o* appuyé (tôle) ; *o* chantant (or) ; *oe* moyen (peuple) ; *oe* appuyé (bleu) ; *oe* chantant (peur) ; *e* muet (premier) ; *i* moyen (fil) ; *i* appuyé (lis) ; *ou* moyen (bouc) ; *ou* appuyé (four) ; *u* moyen (duc) ; *u* appuyé (dur) ; *in* (vin) ; *an* (chant) ; *on* (bon) ; *un* (un) ; *y* (fille) ; *w* (oui) ; *ü* (puis) ; *wa* (boîte) ; *r*, *l*, *f*, *v*, *s*, *z*, *ch* (ou *sh* ou *sch*), *j*, *p*, *b*, *t*, *d*, *k*, *g* (gale), *in*, *n*, *n* (agneau). Ces phonèmes ont été classés en voyelles et en consonnes, classification fondée sur leurs conditions acoustique et physiologique de production.

Du point de vue acoustique, une *voyelle* est un phonème pendant la production duquel les organes articulatoires forment un résonateur, parfois deux, renforçant une note glottale ou son musical d'une hauteur déterminée caractéristique de chaque voyelle. Du point de vue physiologique, une voyelle est un phonème pendant la production duquel les organes restent assez ouverts pour qu'aucun bruit perceptible ne se produise dans le canal vocal.

Du point de vue acoustique, une *consonne* est un phonème dans lequel prédominent des bruits dus probablement à un mouvement vibratoire régulier d'une fréquence inférieure à 50 V. D. ou supérieure à 7.000 V. D. — Du point de vue physiologique, une consonne est un phonème qui se produit lorsque le courant d'air générateur de la parole est plus ou moins arrêté dans le canal vocal, soit par un resserrement des organes, soit par une fermeture momentanée qui cesse brusquement.

Mais en réalité — et ceci les phonéticiens le reconnaissent eux-mêmes — il n'y a pas de limite nettement tranchée entre la voyelle et la consonne. Celle-ci et celle-là font partie d'une « série naturelle dont les extrêmes seuls sont nettement séparés » (ROUSSELOT). Plus simplement, on peut dire que la voyelle comporte un élément laryngé produisant un son musical, tandis que la consonne n'est qu'un bruit engendré à l'intérieur même du résonateur buccal, nasal, pharyngé ou pharyngo-buccal.

En dehors de ces sons élémentaires qui appartiennent nettement à la catégorie des voyelles ou à la catégorie des consonnes, *il existe des éléments phonétiques qui tiennent à la fois de l'une et de l'autre catégorie*. Véritables termes de passage, ces éléments présentent les caractères de la voyelle et ceux de la consonne. Ce sont les *semi-voyelles* *y*, *w*, et *ü* (yeux, oui, cuire) employées fréquemment comme second

élément de diphtongue (*ey, oy, ay, ew, ow, aw*). A ces semi-voyelles, il faut ajouter les *liquides l et r*.

Il est banal de dire qu'il y a 5 voyelles : *a, e, i, o, u* ; nul ne l'ignore en effet. Mais ce que l'on sait moins, c'est que chacune d'elles comporte deux ou trois variantes : c'est ainsi que pour la voyelle *a* il y a trois positions possibles des organes articulatoires donnant respectivement, comme nous l'avons indiqué plus haut, un *a* moyen comme dans « tact », un *a* appuyé comme dans « pâte », un *a* chantant comme dans « char ». Il en est de même pour les deux voyelles suivantes : *e* et *o*. Pour les voyelles *i* et *u*, il n'existe que deux variantes : *i* moyen comme dans « fil » et *i* appuyé comme dans « lis » ; *u* moyen comme dans « duc » et *u* appuyé comme dans « dur ».

Les consonnes, elles, peuvent toutes se ranger dans trois grands groupes : les occlusives, les affriquées et les constrictives ou spirantes. Chacun de ces groupes comporte des variantes déterminées soit par le point d'articulation (variante labiale, dentale, gutturale, laryngale, pharyngale ou glottale), soit par la participation ou la non participation du larynx (sonores ou sourdes), soit enfin par la forme même du résonateur employé qui, de purement buccal, peut devenir bucco-nasale (variété nasale).

Chacun de ces phonèmes : voyelles, semi-voyelles, consonnes, est déterminé par le jeu d'un système musculaire fort complexe dans le détail duquel nous n'entrerons pas ici. Nous dirons simplement que la parfaite exécution d'un phonème demande d'une part une merveilleuse coordination de tous les organes requis : poumons, diaphragme, larynx, voile du palais, joues, langue, lèvres, et d'autre part l'intégrité parfaite de chacun de ces organes. Que l'un d'eux vienne à fléchir — cordes vocales dans la paralysie du récurrent, voile du palais dans les paralysies diphtériques, langue dans l'atteinte tron-

culaire ou nucléaire de l'hypoglosse, lèvres dans la paralysie faciale de type périphérique — il se produit sur le champ une altération ou une transformation du phonème qui doit être émis : nasalisation d'un phonème qui ne doit pas l'être, transformation des labiales, des dentales par exemple, leur remplacement par un phonème voisin.

Ici, un fait d'observation clinique doit être mis en lumière qui éclairera singulièrement le mécanisme d'émission du phonème. On sait, en effet, que des altérations du langage peuvent aussi se produire dans un appareil articulaire sain. Mais dans ce cas, une différence essentielle existe. Des notations phonétiques soigneuses montrent en effet qu'il n'y a jamais d'à peu près. Le phonème n'est jamais vaguement reconnu comme cela s'observe toujours dans les cas d'atteinte du mécanisme articulaire, dans les dysarthries autrement dit ; c'est la loi du tout ou du rien. De plus, les transpositions ne se font pas suivant des lois phonétiques nettement établies, mais sont absolument fantaisistes : un *m*, par exemple, peut tout aussi bien être remplacé par un « *t* », voire même par un « *r* » ; un « *a* » par un « *i* »... comme cela se constate si souvent au cours des rééducations d'aphasiques ou de Retardés du langage. Cette constatation est si impressionnante — J. FROMENT l'a d'ailleurs déjà soulignée dans son article intitulé : « Aphasie, dysphasie, dysarthrie » — qu'on pourrait formuler la loi suivante : à organes articulaires lésés correspondent toujours, malgré le bon vouloir du sujet, des phonèmes altérés, mais altérés suivant une logique phonétique : à organes articulaires sains correspondent soit des phonèmes correctement émis, soit des phonèmes fantaisistes.

Pourquoi cette différence ? Comment s'explique-t-elle ? Ceci nous amène à parler des rapports de la pensée avec le langage. Nous ne le ferons pas ici puisque nous réservons un

chapitre spécial à ce sujet. Nous dirons simplement qu'à l'émission de tout phonème préside l'image auditive verbale.

Cette image, ou représentation intérieure du son que l'on veut émettre, existe en puissance chez tout sujet parlant. Elle est si intimément liée par la force de l'habitude au jeu articulaire qui lui correspond, qu'il suffit de vouloir son extériorisation pour que, instantanément, les organes articulatoires et phonateurs entrent en jeu, suivant un ordre donné sur lequel la volonté n'a aucune prise ; en d'autres termes, on peut dire que, sous la poussée du désir d'extériorisation, en véritable déclic, cette image auditive verbale donne libre jeu à un merveilleux mécanisme dont elle ignore d'ailleurs et le fonctionnement et le mode de groupement des éléments constitutants qui lui sont, eux aussi, complètement inconnus.

Image auditive verbale et jeu articulaire adhèrent donc intimément tout en s'ignorant. Seule, la maladie, en touchant l'une ou l'autre des composantes de ce tout si parfaitement réglé, est capable de dissocier ce que la nature a si étroitement uni. En effet, qu'un processus morbide fasse disparaître les souvenirs auditifs, l'appareil articulaire devient alors silencieux malgré sa parfaite intégrité. Que la maladie touche au contraire voile du palais, cordes vocales ou langue, organe phonateur et appareil articulaire — répondant fatalement à l'appel de l'image auditive verbale — fonctionneront, mais le faisant uniquement avec ce qui leur reste d'organes sains, ils ne donneront que des sons très défectueux. Voilà ce que permet d'affirmer très sûrement le relevé phonétique des à peu près des dysarthriques d'une part, des ratés complets des aphasiques, des amnésiques verbaux et des Retardés du langage d'autre part.

Deux questions restent encore à résoudre. Nous le ferons très brièvement, ayant à y revenir dans les chapitres suivants.

Comment s'est monté ce mécanisme ? A quel âge s'est constitué cet enchaînement auditivo-moteur ? Ceci se fait, sans aucun doute, à l'époque du gazouillis, nous le verrons plus loin. Il paraît en effet très certain que c'est au moment de ses premiers exercices vocaux que l'enfant de 2 à 9-10 mois met au point ses organes articulaires. Dès ce moment, sous le contrôle de l'oreille, il assouplit ses organes articulaire et phonateur, les soumet à une discipline, les oblige à émettre tel ou tel son, suivant tel ou tel rythme plus ou moins harmonieux, répondant à tel ou tel son que déjà il a fixé. Ainsi se créent peu à peu des habitudes articulaires qui persisteront la vie durant ; ainsi s'établit le système phonétique personnel à chaque individu ; ainsi se constituent des couples auditivo-moteurs normalement indissociables.

LE MOT

Le phonème, dont il a été question jusqu'ici, n'est émis que très rarement à l'état isolé. S'il compose encore parfois le gazouillis persistant de l'enfant de 10 à 12 mois, il fait très rapidement place, par instant, dès l'âge de 3 ou 4 mois environ, à la syllabe ou à des groupements syllabiques amusants et faciles à prononcer dans les moments de parfait bien-être.

Ces sons élémentaires n'entrent que très rarement aussi — à l'état isolé — dans la composition des langues accessibles à l'adulte. Le français, pour sa part, ne possède que peu de phonèmes articulés seuls ; en général, ceux-ci sont groupés suivant certaines combinaisons qui constituent les mots. L'émission du plus court de ces mots comportera donc une

succession de mouvements articulatoires complexes juxtaposés les uns aux autres suivant un certain rythme.

Voyons comment se fait l'émission d'un mot isolé. L'émission d'un mot comporte un acte mnésique ou évocation du mot, un acte articulaire mécanique et réflexe, solidaire du premier : ces deux actes ne peuvent se dissocier. Plus exactement, l'acte articulaire réflexe existera — plus ou moins correct, il est vrai, suivant la plus ou moins parfaite intégrité des organes articulaire et phonateur — mais il existera fatalement si l'acte mnésique ne se trouve pas en défaut. Si celui-ci faillit à sa tâche, l'acte articulaire ne pourra s'accomplir malgré l'intégrité des organes qu'il requiert pour son exécution

ACTE MNÉSIQUE. — L'acte mnésique est celui par lequel nous nous représentons la succession et les combinaisons de sons qui constituent le mot. Cet acte primordial, véritable « *primum movens* », pourrait être défini : évocation de l'image auditive verbale si l'on n'avait pris l'habitude, depuis la conception de CHARCOT, d'englober à tort dans ce terme et le souvenir de la phrase musicale que constitue le mot, et son sens. Pour éviter toute confusion, nous adopterons la terminologie plus précise et plus frappante de J. FROMENT et dirons que ce premier acte se ramène à l'évocation du leit-motif verbal.

Ce leit-motif verbal, qu'est-il ? Il est le souvenir auditif attaché à la représentation mentale de ce que nous voulons extérioriser. L'image mentale étant cet ensemble capricieux, plus ou moins précis, logé dans notre inconscient, formé d'un ensemble de souvenirs sensoriels, souvenirs qui se sont imposés à nous — par le jeu même de nos facultés — dès les premiers jours de notre existence et continuent à le faire notre vie durant.

Le souvenir auditif, autrement dit le leit-motif verbal, ne fait pas toujours partie intégrante de l'image mentale. Il peut s'en détacher et même exister à l'état isolé : c'est le cas de ces petites particules du discours qui n'ont plus aucun sens par elles-mêmes. C'est encore le cas de certains chants, de nombre de prières et litanies, de poésies, de certains mots étrangers ou techniques qui si facilement chantent en nous, détachés de toute représentation mentale.

Eventuellement l'homme qui parle peut encore voir en pensée le mot écrit, mais il n'a que rarement le loisir de se le représenter. Cette représentation visuelle n'a d'ailleurs pour l'acte considéré aucune utilité, elle est accessoire et contingente : le jeune enfant et l'illettré sont là pour le montrer. En permettant une meilleure analyse des éléments phonétiques, la représentation visuelle peut devenir cependant un guide-âne nécessaire dans la prononciation d'un mot long, difficile, inhabituel et récemment acquis. Mais là encore, c'est le leit-motif verbal — attaché cette fois, il est vrai, à une image graphique plus fidèle que ne l'est la pure représentation mentale — qui déclanche l'acte articulaire. Sans lui, nous le répétons, cet acte n'aurait pu se produire. Tant que le pianiste n'a pas présent à la mémoire le morceau qu'il veut exécuter, ses doigts demeurent inactifs sur un piano silencieux quoique en parfait état. Que la partition lui soit mise sous les yeux, dans l'instant le souvenir auditif renaît et l'exécution devient possible. Ainsi en est-il de l'homme qui parle : son « clavier articulaire » demeure silencieux tant qu'en lui ne résonnent pas ses leit-motifs verbaux.

Comment évoquons-nous les mots que nous désirons prononcer ? Autrement dit, comment faisons-nous renaître en notre for intérieur le leit-motif verbal qui va déclancher automatiquement l'acte articulaire ; comment va s'accomplir cet acte mnésique volontaire dont nous venons de parler ? C'est

là un phénomène que nous n'avons pas eu à étudier dans le paragraphe traitant du phonème car nous estimons cette observation purement stérile et de peu d'intérêt. Jamais, en effet, nous n'avons à évoquer un phonème à l'état isolé et si nous hésitons sur l'emploi d'un « i » ou d'un « u » dans le mot « ingéniosité » par exemple, ce n'est pas sur le phonème lui-même que nous hésitons mais bien sur l'ensemble du leit-motif verbal auquel nous nous référons d'ailleurs pour lever nos doutes. Voyons comment nous évoquons un mot. Nous n'arriverons à le comprendre qu'à la lumière de quelques exemples simplement choisis. Bien entendu nous n'avons à envisager que l'évocation du mot « coloré » dont nous donnons la définition au chapitre suivant, puisque le mot « terné » lui n'est jamais employé isolément mais uniquement dans la phrase où il se trouve à l'état d'expression verbale.

A. *Désignation d'un objet en vue.* — S'il s'agit de nommer un objet bien connu, la réponse est immédiate. Dans notre toute petite enfance, perceptions visuelles et perceptions auditives correspondantes ont été si souvent associées qu'elles ne font qu'une. Le souvenir de l'une entraîne fatalement le souvenir de l'autre. Et qui plus est, l'une et l'autre sont si étroitement enchaînées au mécanisme articulaire correspondant que celui-ci se déclenche dans l'instant même de la perception de l'objet. Evocation de l'image d'objet ou perception de l'objet, évocation du leit-motif verbal, déclenchement du mécanisme articulaire se sont succédés à si court intervalle et avec une rapidité si grande que seuls le début et la fin du phénomène ont été saisis mais les divers temps nous en ont passé inaperçus. C'est un véritable réflexe se jouant grâce à des associations sensorielles antérieures, fortement ancrées en nous.

Mais que l'objet soit peu connu, la réponse sera lente à formuler. Cherchant notre mot, nous saisissons alors le travail lent et pénible de l'évocation dans toutes ses finesses, nous en suivrons pas à pas les divers temps. Guidé par notre langage intérieur qui décidera de la réussite ou de l'échec de nos tentatives, nous interrogerons tour à tour nos souvenirs auditifs, visuels, tactiles, olfactifs, voire même gustatifs, espérant que l'un ou l'autre réussira à faire résonner en nous le leit-motif verbal qui leur a été associé. Peine perdue souvent. Nous adressant alors à l'oreille, nous faisons résonner à haute voix, une fois, deux fois, plusieurs fois, des mots dont le rythme, la consonnance nous paraissent voisins du leit motif verbal cherché et parfois ainsi brusquement, par simple association auditive, nous réussissons à retrouver, à entendre le mot cherché : sans aucun doute, un groupement phonétique très proche, cette fois, a fait vibrer, par ricochet, la corde qui demeurerait silencieuse.

Dans les deux exemples que nous venons de donner, l'évocation du mot n'est donc que jeu du hasard, simple réussite à laquelle nous recourons le plus généralement dans le langage courant. Mais que les mots à prononcer appartiennent à un vocabulaire technique qui nous est peu familier, nous serons obligés de nous en remettre à des moyens raisonnés plus sûrs auxquels nous pouvons toujours et à n'importe quel moment faire appel. Ce sont là les petits moyens mnémotechniques dont le rôle est capital dans la vie de l'étudiant, du conférencier, de tout homme à qui la mémoire ne doit pas faire défaut sous peine de grosses entraves ou de ridicule. Basés sur des associations d'idées, sur des associations auditives, sur des rapprochements plus ou moins bizarres, sur des raisonnements plus ou moins enfantins dont le grotesque parfois est le meilleur des mordants, ils ont ce je ne sais quoi, ce quelque

chose de personnel, de très particulier qui, à coup sûr, rendra à la mémoire défaillante le mot qu'elle leur avait confié.

B. *Extériorisation d'un sentiment ou d'un jugement.* — Plus difficile est l'évocation du mot abstrait qui doit rendre compte d'un travail intérieur complexe et parfois insaisissable. Reposant sur des images floues, plus ou moins vaguement objectives, il n'a aucun support vraiment solide et ce n'est bien souvent que par des approximations plus ou moins exactes que nous réussissons à donner nom au sentiment qui nous agite, au jugement que nous voulons porter. C'est là la grande difficulté à laquelle se heurtent les tout jeunes enfants qui ont peine à dire ce qu'ils ressentent, à exprimer ce qu'ils croient être juste.

Voilà grossièrement synthétisé, le plus merveilleux des actes accomplis par l'homme, celui par lequel il lui est possible de choisir le mot juste qui traduira le plus exactement sa pensée.

ACTE ARTICULAIRE. — L'acte articulaire est la simple mise en jeu d'un mécanisme, c'est le déclenchement d'une sorte de réflexe cérébral des plus complexes que l'on peut apparenter aux réflexes conditionnels de PAVLOW. « Tous ces mouvements fort complexes qu'implique l'articulation, écrit J. FROMENT, dans son rapport fait à Bruxelles, nous ne les dirigeons pas et, au moment même où nous les exécutons machinalement, nous ignorons en quoi ils consistent. Leur nature exacte nous a été révélée par les recherches des phonéticiens, en particulier par celles de ROUSSELOT et de son école, et grâce à leurs procédés d'analyse et d'inscription. Le concept de l'image motrice d'articulation, d'après lequel l'articulation se-rait précédée de l'évocation du souvenir des mouvements à

exécuter n'est qu'une vue de l'esprit manifestement erronée. L'évocation du son ou phonème déclanche automatiquement, comme un réflexe, l'habitude articulaire correspondante, sans qu'il y ait entre le souvenir auditif et la mise en jeu de l'acte articulaire, évocation d'un souvenir moteur conscient (FROMENT et MONOD). La mémoire articulaire, comme toute mémoire motrice, est et demeure une mémoire inconsciente qui « joue notre expérience passée mais ne nous en donne pas l'image » (BERGSON). L'action de notre volonté se borne à laisser passer ou à inhiber cette réponse motrice dont l'exécution lui échappe complètement : elle ne peut qu'y opposer son veto. »

Appuyons-nous encore sur un autre passage — celui-ci plus ancien — extrait de l'article intitulé : « Du langage articulé chez l'Homme normal et chez l'Aphasique » que J. FROMENT publia avec O. MONOD dans les Archives de Psychologie de 1913 : « L'habitude substitue enfin au souvenir de ces différents mouvements de véritables « mécanismes tout montés » dont le jeu automatiquement et inconsciemment coordonné en assure l'exécution. L'évocation de l'image auditive qui, comme toute sensation, a une tendance à se prolonger en acte suffira désormais à faire déclancher, comme un réflexe l'habitude motrice, le mécanisme moteur qui y correspond. La volonté n'intervient que pour permettre ou même seulement pour inhiber dans certains cas cette réponse motrice ».

Comment cordes vocales, voile du palais, langue et lèvres, en collaboration, réussissent-ils à émettre un mot ? C'est ce que tout récemment, dans son discours fait à la rentrée des Facultés de Lyon (novembre 1930), J. FROMENT faisait comprendre par une image qui met bien en évidence le caractère purement automatique et inconscient du temps articulaire, s'opposant très nettement au caractère conscient et vraiment

mnésique de l'évocation du leit-motif verbal. Nous reproduisons en entier ce passage si vivant qui sera la réponse à la question que nous venons de poser.

« Excusez-moi, dit celui-ci, je viens de commettre un lapsus linguæ.

« Quel sans-gêne à l'égard de votre langue, Monsieur. Sachez que l'articulation n'est qu'un réflexe déclenché par votre représentation verbale. Tout en ne les commandant pas, ces mouvements de votre langue, vous en êtes pleinement responsable. Dès que dans votre tête le mot sonne, cette évocation de sons automatiquement actionne la succession des actes articulatoires qu'ils impliquent. Quand près d'un piano résonnent des notes, les cordes correspondantes se mettent à vibrer. C'est à peu près ce qui se passe en vous. Les réflexes articulatoires que l'évocation du mot a déclenchés, en vous hâtant, vous pouvez encore les inhiber. Mais pour les changer, il faut vous représenter d'autres sons. Si votre langue a fourché c'est donc que votre pensée a évoqué un leit motif verbal pour un autre. *Lapsus linguæ*, non... *lapsus cerebri*... ».

Et plus loin : « Si l'esprit de l'aphasique adhère mieux au mot par le chant, c'est que le chant accuse les leit-motifs verbaux. Les cordes du piano articulaire, nous l'avons dit, se mettent à vibrer et les touches, mécaniquement, se meuvent dès que, dans la tête, ces leit-motifs verbaux égrènent leurs notes, les phonèmes. L'aphasique d'expression, dit moteur, ne les retrouve plus et, si on les lui souffle, aussitôt les oublie. Il ne peut ni les évoquer, ni les retenir. C'est ce qui, au silence, condamne un clavier articulaire en parfait état ».

Pour le mot, comme pour le phonème, deux questions doivent être posées. Comment et à quel âge se sont constitués les couples auditivo-moteurs verbaux ?

Nous y répondrons là encore très brièvement puisque, aux

chapitres concernant l'acquisition du langage, nous essayerons — dans une petite étude aussi courte et aussi claire que possible — de montrer comment l'enfant arrive à émettre un mot.

Disons donc très simplement que ces couples auditivo-moteurs se sont organisés dans l'inconscient. Leur constitution n'a pu se réaliser que grâce à une opération psychique à laquelle a présidé l'oreille. Très lentement et inconsciemment préparées pendant les 10 à 12 premiers mois de l'existence, ces associations auditivo-motrices verbales — déjà plus complexes que celles qui permettent l'émission du phonème — n'entreront en jeu que vers le 12^e ou 13^e mois suivant les enfants considérés.

Avant de quitter l'analyse des différents phénomènes conduisant à l'évocation puis à l'articulation du mot, nous voudrions insister sur deux faits laissés trop souvent dans l'oubli. Nous disions, au début de ce paragraphe, que le mot est formé d'une succession de phonèmes groupés entre eux suivant certaines combinaisons, suivant aussi un certain rythme. Des lois phonétiques et sémantiques ont présidé à cette formation ; nous ne les étudierons pas ici, ce n'en est pas le lieu. Mais, ce que nous voudrions mettre très en évidence, c'est la notion de rythme si profondément ancrée en nous : c'est ce rythme qui, si souvent, sauve l'amnésique verbal de l'embaras dans lequel il se trouve ; c'est lui dont la persistance chez l'aphasique dit moteur (aphasique d'expression) explique la possibilité pour cet infirme de la parole, de compter le nombre de syllabes des mots qu'il ne peut prononcer. Plus loin, nous verrons de quelle ressource peut être le rythme dans la fixation du leit-motif verbal chez le retardé.

En second lieu, nous voudrions souligner la force de l'enchaînement des syllabes à l'intérieur du mot. Les syllabes

sont, en effet, si étroitement unies les unes aux autres, le lien psychique qui les attache est si fort, qu'il suffit du rappel de la première d'entre elles, de la dernière plus rarement, pour qu'apparaissent immédiatement celles qui lui font suite ou la précèdent. Certains jeux de société (le corbillon entre autres) sont basés sur ce principe que connaissent si bien les fervents du jeu de mots. Les écoliers, eux aussi, sont bien pénétrés de la puissance de rappel de la première syllabe par un camarade obligeant. C'est enfin cette première syllabe « soufflée » qui reste pendant longtemps le « bâton de vieillesse », nous voulons dire « d'extrême jeunesse » du Retardé qui n'ose se fier à l'exactitude d'une image verbale encore très incertaine. Mais, écoliers étourdis et Retardés doivent savoir qu'il existe un écueil, dont ils se méfient fort peu en général et sur lequel ils se heurtent facilement : nombre de mots, en effet, commencent par la même syllabe, nombre de mots comportent le même rythme ; c'est pourquoi s'ils ne s'aident du contexte le mot « tapis » (ta-pi) sera donné fréquemment à la place de « tableau » (ta-blo); que « cheminée » (che-mi-né) sera donné à la place de « chemise » (che-mi-se), etc...

Une dernière question serait à discuter. Avons-nous innée en nous la notion de syllabes. VENDRYES répond par l'affirmative, ROUSSELOT également.

Nous croyons, au contraire, que l'enfant qui n'a pas encore appris l'écriture, que l'adulte illettré, possèdent beaucoup plus le sentiment du mot que celui de la syllabe. Nous en voulons pour preuves les premiers mots prononcés par l'enfant : jamais il ne les décompose, toujours il les prononce avec une certaine rapidité, faisant disparaître de l'architecture syllabique tout ce qui le gêne. S'il avait la notion de syllabe, il aurait, nous semble-t-il, moins de propensions à opérer de telles muti-

lations. L'adulte lettré, lui, qui a pris pleine conscience de ces groupements phonétiques pour les besoins de la lecture et de l'écriture, y recourt lorsqu'il veut prononcer un mot long et difficile, mais non l'enfant et l'illettré. Jamais ces derniers n'emploieront ce moyen pour « marteler » un mot dont le flou du leit-motif verbal l'a fait émettre d'une façon défectueuse. La correction n'en sera d'ailleurs que rarement tentée. Donnons encore comme preuve la répugnance de l'enfant à prononcer des syllabes isolées, sa joie, au contraire, à émettre des mots en entier.

Ces faits sont bien connus des instituteurs modernes puisque, actuellement, dans presque toutes les écoles on applique les méthodes globales de lecture et d'écriture. Ils le sont bien aussi de la mère qui n'aura garde de faire répéter à son tout petit des syllabes isolées pour lesquelles il ne se sent aucune attirance à moins que celles-ci prennent figure d'onomatopées ou d'imitation de cris d'animaux ce qui, du point de vue psychique est très différent. Il n'y a aucun doute, la notion de mots est certainement bien antérieure à celle de syllabe. Quoi d'étonnant à cela puisque nous apprenons à parler par mots.

Ces faits doivent être connus du rééducateur s'il veut réussir à faire parler un enfant qui jusque-là était demeuré silencieux. Qu'il se garde bien, en effet, de lui proposer la répétition de syllabes dépourvues de sens ; il n'y arrivera pas, mais qu'il lui propose au contraire de nommer tant bien que mal un objet connu, la réussite sera certaine à moins qu'il n'ait à faire à un sourd complet ou à un idiot, cela s'entend.

LA PHRASE

L'exposé du mécanisme d'expression de la phrase sera bref. Vouloir l'étendre serait répéter ce que nous avons déjà dit.

Donnons tout d'abord une définition. La phrase n'est autre qu'une succession de mots agencés entre eux suivant certaines règles grammaticales et syntaxiques, suivant aussi un rythme donné. Rarement nous parlons par mots isolés, mis à part des cas très spéciaux. Le plus généralement, nous nous exprimons par combinaisons de mots. Les phrases sont plus ou moins longues, suivant le plus ou moins grand nombre de mots qu'elles contiennent. Emettre une phrase revient donc à articuler, dans un ordre donné, suivant un rythme voulu, un certain nombre de groupements phonétiques. L'émission de ces différents groupements phonétiques comportera donc, comme l'émission du mot, un premier acte mnésique ou évocation de la phrase et un deuxième acte articulaire mécanique et réflexe solidaire du premier.

Nous ne reviendrons pas sur la description de ces différents actes puisque nous avons dit, soit à propos du phonème, soit à propos du mot, tout ce que nous connaissons de ces mécanismes assez complexes. Mais, nous ferons remarquer que la complexité va croissant : mouvements articulaires simples (phonème); juxtaposition d'au plus 7 ou 8 mouvements articulaires complexes (mot) ; succession d'un nombre illimité de ces mêmes mouvements articulaires complexes (phrases). A cette complexité croissante de l'acte articulaire correspond une complexité, croissante elle aussi, de l'acte mnésique. C'est pourquoi l'enfant demande encore un délai de quelques mois

pour faire la mise au point des couples auditivo-moteurs présidant à l'émission de la phrase. Ce n'est qu'à 2 ou 3 ans qu'il sera capable de bâtir rapidement et correctement celles-ci. Ces phrases seront encore assez souvent mal construites, il est vrai, mais elles le seront pour une toute autre raison que nous exposerons dans la deuxième partie. Ce ne sont pas les associations auditivo-motrices qui sont en défaut ; celles-ci sont au contraire parfaitement solides ; nous en voulons pour preuve la rapidité avec laquelle l'enfant, non encore réformé par l'éducation, exprime sur le champ le sentiment qui vient de se faire jour en lui, et qu'il devrait taire parfois.

Comment évoquons-nous une phrase ? Moins périlleuse que celle du mot est l'évocation de la phrase. De par le grand nombre de leit-motifs verbaux qui la composent et se prêtent mutuel appui, de par son rythme, de par les nombreuses images sensorielles sur lesquelles elle repose, la phrase achoppe difficilement et se refuse rarement à l'évocation ; vieilles habitudes auditivo-motrices, les premiers mots entraînent les suivants, les derniers font revivre les premiers. C'est là une sorte d'heureux cercle vicieux auquel nous sommes soumis. Mais quelle est la nature du leit-motif verbal présidant à l'émission de la phrase. Ce leit-motif verbal représente-t-il la phrase entière à exprimer et par là-même déclanche-t-il l'un après l'autre tous les groupements phonétiques qui la composent ? Autrement dit, avons-nous présents à l'esprit, avant de commencer à parler, tous les phonèmes ou groupements phonétiques dont nous aurons besoin pour nous exprimer ? Oui sans doute, puisque l'acte articulaire ne pourrait s'accomplir sans ces représentations auditives. Mais ces représentations sont d'inégale valeur. Les unes, les seules qui nous soient vraiment conscientes, sont celles qui sont attachées qui s'appuient sur la représentation mentale de certains des mots à extérioriser. Les autres, réduites au seul souvenir auditif, sans aucun

soutien, demeurent dans notre inconscient tout a fait à notre insu et viennent se placer dans le langage au moment voulu, contre toute attente, bien souvent. Mais différents mécanismes d'évocation de la phrase existent, nous l'avons dit au chapitre premier.

Lorsque nous parlons un langage « pensé », autrement dit lorsque nous voulons exposer un sujet scientifique par exemple, nous nous dictons à nous-même notre parole mot par mot, c'est-à-dire que par un des mécanismes indiqués plus haut à propos de l'évocation du mot, nous évoquons l'un après l'autre tous les leit-motifs verbaux attachés aux représentations mentales qui s'offrent à nous de par la suite même du raisonnement que nous nous tenons ; à mesure de leur évocation, nous les parlons.

Tout autre est le mécanisme d'évocation du langage courant, le premier auquel accède l'enfant. Dans ce cas, nous nous contentons d'évoquer volontairement les seuls leit-motifs verbaux correspondant aux représentations mentales que nous désirons extérioriser ; pour le reste de la phrase, faite surtout de locutions, d'interjections nous nous en rapportons à notre besoin d'oreille qui saura faire naître en nous des leit-motifs verbaux inattendus parfois. Leur nombre, leur richesse nous étonne souvent ; leur pauvreté nous désespère fréquemment et cependant, nous ne pouvons rien contre eux : ils sont ou ne sont pas. Ils vont et viennent au hasard de nos souvenirs, se groupant en plus ou moins grand nombre autour des rares mots « colorés » contenant toute l'idée à extérioriser.

A la troisième forme de langage, celle que dans notre chapitre premier, nous apparentions aux réflexes conditionnels de PAVLOW, nous ne nous arrêterons pas. Son mécanisme d'émission est très complexe. Celle-ci paraît se faire sans la participation de notre volonté, automatiquement, sous la seule influence

d'un sentiment, d'une sensation qui se font jour en nous à notre insu.

Nous n'en dirons pas plus, pour ne pas entrer dans des détails trop complexes et hors de mise ici ; mais nous tenons cependant à faire encore remarquer qu'il existe pour la phrase, comme pour le mot, un rythme très spécial auquel l'oreille est extrêmement sensible. N'est-ce pas là le secret de la « tournure de phrase » si facilement retenue ? N'est-ce pas là le secret du succès de certains orateurs ? Ce rythme de la phrase est parfois même si prenant que nombre de gens se sont surpris au sortir d'une conférence, à parler « à la manière » du conférencier. A combien n'est-il pas arrivé de se mettre à écrire suivant le style profondément original de tel ou tel écrivain au sortir d'une lecture captivante ? Et c'est pourquoi, persuadée que nous étions de la puissance du rythme, nous nous sommes appuyée souvent sur lui au cours de la rééducation de certains Retardés.

Un dernier fait est encore à mettre en valeur. Les mots composant la phrase, tout comme les syllabes composant le mot, sont unis entre eux très étroitement par une sorte d'habitude articulaire prise dès l'enfance. Dans nos jeunes années, on nous a appris que les phrases interrogatives se « construisaient » de telle façon, que les phrases négatives se faisaient de telle autre ; qu'il fallait demander un objet en disant : « donnez-moi » ; que pour être correcte, une phrase devait commencer par tel mot, finir par tel autre, etc... Depuis lors, nous n'échappons plus à cette discipline. A chaque fois qu'il en est besoin, le mécanisme se déroule comme de lui-même sans qu'il soit utile d'y prendre garde. Là encore le premier mot en véritable déclie déclanche toute la phrase ; parfois il y a imbroglio : le commencement d'une phrase s'achève avec la fin d'une autre, ou inversement ; peu importe, nous passons cette erreur — qu'un peu d'attention eût redressée —

à profits et pertes étant bien persuadé que notre interlocuteur l'aura rectifiée sur le champ. Inversement, nous remarquons rarement l'erreur du voisin tellement sont ancrées en nous la plupart des phrases du langage courant avec lesquelles, en réalité, nous parle plus souvent notre interlocuteur.

A propos de la phrase, nous discuterons une question — une seule parmi toutes celles qui se présentent à l'esprit lorsqu'on réfléchit à ce sujet. Cette question à discuter est double. Avons-nous instinctivement la notion de phrases ; la phrase comporte-t-elle ou non des divisions sensibles au sujet parlant ?

A la première question, nous répondrons par l'affirmative ; il est en effet incontestable que nous avons en nous la notion de phrase. L'enfant qui dit « chaise » pour avancez-moi ma chaise ; l'adulte qui jette, dans un moment d'anxiété, le seul mot « réussi ? » pour as-tu réussi l'affaire importante que tu tentais, ont nettement présentes à l'esprit des représentations mentales complexes dont le groupement constitue l'essence même du mot-phrase que l'un et l'autre viennent d'émettre. Il est en effet très certain que cette notion est très profondément ancrée en nous, lettré ou illettré, et ceci dès la première année de notre existence, pour la simple raison que les notions de mouvement, de bruit, de couleur, de besoin à satisfaire, de but à atteindre, ne demeurent jamais à l'état isolé en nous mais s'essayent au contraire à se coordonner très rapidement. Si l'enfant, si l'adulte parfois ne parlent que par mots, il n'en est pas moins vrai que le mot avec lequel ils s'expriment a toute la valeur d'une phrase. Il faut voir dans ce mot plus qu'une représentation purement et simplement objective et deviner de par le contexte l'ensemble complexe des représentations mentales dont ce qui est nommé est le centre.

A la deuxième question, la phrase comporte-t-elle ou non des divisions sensibles au sujet parlant, nous répondrons par la négative. Là encore, l'illettré et l'enfant nous en fournissent les preuves. Il n'y a qu'à lire un texte écrit par l'un ou l'autre ; on y voit une succession de mots immenses — écrits phonétiquement d'ailleurs — représentant chacun plusieurs idées, base de la phrase dont ils ont pleinement conscience.

CHAPITRE III

Le langage articulé et le mécanisme de la compréhension.

Qui se prend à disséquer le langage se rend rapidement compte que celui-ci se compose de mots d'inégale valeur sémantique. Les uns, gros de valeur significative, soigneusement choisis entre tous les synonymes qui s'offraient, comme étant le plus fidèle interprète de la pensée, font naître en l'esprit de qui les reçoit des images mentales semblables à celles qui les dicta. Les autres, vidés de tout sens, de par les lois sémantiques, pour ainsi dire dévitalisés, véritables squelettes en qui n'habite plus aucune vie, émis au hasard, passent, frappent nos oreilles sans les impressionner, sans réussir jamais à déterminer en nous aucune réaction psychique. Parfois écoutés, ils ne sont jamais traduits; laissés dans l'ombre le plus souvent, ils sont devinés ou remplacés par d'autres mots similaires. « Mots pleins » et « vides » de sens des phonéticiens, mots « colorés » et « ternes », suivant l'heureuse expression d'un aphasique, malade de notre Maître, composent donc, inextricablement mélangés, le langage.

Dans le mot « *coloré* », celui qui fait image, se trouve tout le répertoire de l'enfant qui s'essaye au langage, de l'étranger qui s'exprime en une langue qui lui est peu familière, du sourd-muet qui commence à s'initier à la parole. Ces mots sont encore ceux qui couvrent le cahier de notes, résumé d'une conférence entendue, d'une conversation surprise, d'un livre lu ; ce sont ceux qui forment le schéma que nous nous faisons à nous-même lorsque, nous décidant à une démarche difficile et ennuyeuse, nous craignons d'en oublier l'essentiel ; en eux, enfin, se résume bien souvent la conversation de deux techniciens, de deux chefs d'entreprise qui se mesurent, ou se transmettent des avis en une période dramatique de leur existence. Privés de l'adjonction de toute particule gênante, encombrante, dont le sens plus ou moins vague donnerait du flou au sens précis qu'ils contiennent, les mots « colorés » véritables mot-phrases, s'isolent dans la bouche de qui parle d'une façon hachée au moment du danger, s'inscrivent, nettement détachés, sur la feuille du cahier de notes, volent de bouche en bouche dans le dialogue serré des instants critiques transportant, à chaque fois, une pensée qui se précise.

Tout autres sont les mots « vides », les mots « *ternes* ». Groupés le plus souvent en expressions verbales, ils sont le véritable matériel sonore dont parle à si juste titre VENDRYES ; ce sont eux qui donnent à la phrase son fini, son liant, qui en font tout le charme ; ce sont eux qui, la faisant plus ou moins chanter, donnent à la phrase poétique dans laquelle ils fourmillent, ce je ne sais quoi la rapprochant du chant ; ce sont eux enfin qui donnent au langage tout son rythme, sa cadence. Privé de leur collaboration, le langage devient sec, hâché, difficile à suivre de par l'accumulation des mots « colorés » au profit desquels ils ont été chassés ; mais véritables éclairs, ils passent, ne laissant rien d'eux que leur chant,

que leur rythme. Vidés de tout sens, ils n'ont pu éveiller en nous aucune pensée et ne nous ont laissé aucun souvenir. Comment auraient-ils pu faire revivre, comment auraient-ils pu faire renaître une image mentale qu'ils ne contiennent plus.

Envisageons d'abord la compréhension du mot « coloré » pris à l'état isolé ; nous dirons ensuite ce qu'il advient des mots « ternes » placés dans la phrase. Nous verrons enfin comment l'homme en arrive à la compréhension d'une ou plusieurs phrases, ces dernières composant la conversation, le discours. La compréhension du phonème n'ayant aucun intérêt pratique, nous la laissons complètement de côté.

LE MOT « COLORÉ » OU QUI FAIT IMAGE

La compréhension d'un mot implique deux actes : un acte de perception auditive, un acte d'identification ou de reconnaissance des signes conventionnels perçus. Ce dernier acte, comme dit J. FROMENT, dans son rapport sur le langage « est le résultat d'une opération intellectuelle complexe d'une « gnosie » (BARAT) impliquant l'effort d'attention voulue, le jeu normal des associations d'idées et d'images, une mémoire auditive verbale, non pas nécessairement indemne, mais partiellement conservée. L'évocation spontanée d'un mot suppose en effet une mémoire verbale plus indemne et beaucoup plus exercée que celle qu'implique la compréhension du dit mot ».

Perception auditive et identification sont dissociables : un mot nouveau, un mot d'une langue étrangère peut être perçu et momentanément retenu, mais non compris.

PERCEPTION AUDITIVE. — Nous dirons seulement que cet acte, le plus souvent entièrement passif, consiste dans les seules réception et perception des sons qui parviennent à l'oreille. Nous rappellerons aussi que tous les sons ne sont pas également bien perçus et que pour chacun d'eux, il semble y avoir au niveau de l'organe de CORTI un lieu de réception spécial.

IDENTIFICATION DES SIGNES CONVENTIONNELS PERÇUS. — Un mot — français bien entendu — vient d'être prononcé ; trois éventualités sont possibles du point de vue de sa compréhension : ou bien il sera reconnu vraiment, c'est-à-dire entièrement compris ; ou bien il ne le sera que vaguement, n'apportant avec lui que quelque chose d'indécis et de flou ; ou bien il ne sera pas reconnu du tout, c'est dire que, dans ce dernier cas, la perception auditive n'a fait naître aucun souvenir sensoriel. Et cependant, dans ces trois cas, les ondes sonores caractérisant le mot émis sont bien parvenues à l'oreille attentive. Cette dernière les a même reçues et transmises au cerveau puisque, à chaque fois, la répétition des mots entendus a été possible. Comment expliquer ces différences dans le processus d'identification ? Quel est le mécanisme psycho-physiologique présidant à ces trois éventualités ?

Dans le premier cas, *le mot est reçu, entendu, puis reconnu c'est-à-dire compris*. Les ondes sonores produites par la personne qui parle arrivent à l'oreille de celle qui écoute. Par l'intermédiaire de l'organe auditif, elles sont conduites à la membrane vibrante de CORTI. A ce niveau, elles impressionnent le nerf acoustique qui les transmet, plus ou moins modifiés vraisemblablement, à la corticalité où le phénomène psychique de la reconnaissance va s'opérer. Ce dernier peut s'expliquer ainsi qu'il suit : en arrivant à la corticalité, les

vibrations sonores, caractérisant le groupement phonétique représentatif du mot émis, vont instantanément faire revivre une image mentale ; c'est-à-dire qu'elles vont faire réapparaître un ensemble de souvenirs sensoriels auquel a été fixé antérieurement, par la force de l'habitude, un souvenir auditif tout semblable à elles-mêmes. Lorsqu'on a montré pour la première fois une orange à un enfant, on lui a fait toucher le fruit, on lui en a fait goûter les délicieuses tranches. Lui-même n'a pu moins faire que de voir la belle couleur de cette jolie boule qui roule comme un ballon. Pendant que le sens du tact, du goût, de la vue étaient ainsi mis en éveil, l'organe auditif, à son tour, était alerté par le mot orange, prononcé à plusieurs reprises par la mère qui en a martelé et rythmé les répétitions. A chaque martèlement du mot, les voies acoustiques étaient un peu plus impressionnées et finalement se créait un souvenir auditif durable, profondément attaché aux autres souvenirs sensoriels toujours plus rapidement fixés. Dès lors, souvenir auditif, souvenir visuel, souvenir gustatif et même tactile forment un tout complexe et très homogène ; tout si homogène que le réveil d'un seul de ses éléments constitutants — souvenir auditif en l'espèce — par une perception qui leur est identique, suffit à rappeler, à faire revivre l'image mentale en entier. Ainsi s'explique la possibilité de l'identification immédiate d'un mot au seul rappel d'un des souvenirs sensoriels qui lui sont attachés. Chaque fois que le mot orange sera prononcé devant l'enfant qui connaît bien maintenant le fruit ainsi nommé, un éclair de joie brillera dans ses yeux, ses mains se tendront vers le sac qui les contient et cela seulement en raison du réveil des souvenirs sensoriels attachés à ce mot entendu. A chaque fois que l'on prononcera devant un adulte le nom d'une ville connue, instantanément défileront devant ses yeux, par un mécanisme identique, une série de carrefours, de monuments, de sites pittoresques ; sur le champ

il sera capable d'en décrire la situation, le climat, les mœurs, etc... Une multitude d'autres exemples pourraient être donnés, mais ceux que nous venons d'apporter nous semblent suffisants pour entraîner la conviction. Il suffit d'ailleurs d'ouvrir un traité de Philosophie, aux chapitres réservés à l'identification ou reconnaissance pour trouver nombre de citations de ce genre.

Bien entendu, ce mécanisme de la reconnaissance du mot n'est pas un fait vraiment démontré ni même facilement démontrable, mais l'hypothèse nous en paraît exacte car elle se vérifie à chaque instant. Il nous fut possible de le faire à plusieurs reprises au cours des rééducations de Retardés.

Le phénomène de la compréhension comporte donc un acte de perception auditive rapidement suivi d'un acte d'identification des signes conventionnels perçus. Mais cet acte d'identification, nous tenons à le souligner, ne devrait pas consister, pour être complet et vraiment exact, dans la simple reconnaissance des mots qui nous arrivent, d'après nos connaissances antérieures. Il devrait consister de plus — et c'est là une opération à laquelle nous ne nous livrons que très rarement — à saisir tout ce que le mot contient de vraiment intime et de personnel, à deviner la vie intense qu'il recèle. Presque toujours nous agissons autrement. Pour des raisons souvent peu avouables, nous nous contentons de dépouiller le mot de la coque verbale qui le revêt et nous nous pressons d'enrober l'idée qu'il contient dans nos propres impressions ; et ainsi nous traduisons autrui à travers un mot transformé, déformé souvent, entièrement nôtre. Pour comprendre vraiment notre interlocuteur, il eût fallu vivre de sa vie, partager ses craintes, ses espoirs, ses desseins, en un mot se faire lui — c'est là, nous l'avouons, une des choses les plus difficiles qui soient. Et cependant, le tout jeune enfant en a la très juste intuition. Il sait fort bien que le même mot change

de signification avec la personne qui l'émet, avec l'intonation, la mimique qui l'accompagne. Plus tard, devenu adolescent, puis homme, il perdra, il est vrai, l'habitude de traduire le « cœur » de celui qui lui parle « avec son cœur ». Devenu égocentriste, préoccupé de lui-même plus que des autres, il traduira autrui à travers ses propres pensées.

Dans le deuxième cas, le mot prononcé par notre interlocuteur n'est que *vaguement reconnu*. Sa perception n'a fait naître en nous que quelque chose d'indécis. En notre pensée rien de bien net ne s'est éveillé. Nous n'avons que vaguement conscience d'un quelque chose de flou, d'inconsistant ; aucune image mentale précise ne s'impose à notre regard intérieur. Dans ce cas, on peut affirmer que le mot entendu nous est totalement inconnu. Mais ce mot dans son rythme, dans son allure phonétique, dans son aspect général, a la chance d'avoir de vagues ressemblances avec un autre mot qui, lui, nous est bien connu. Le contexte n'est pas là pour nous guider, il ne sera pas là pour démentir, s'il en est besoin, l'identification à laquelle nous arriverons par une série de travaux d'approche ; toutes les imaginations sont donc permises. Qu'allons-nous faire pour essayer de résoudre la devinette qui vient de nous être posée ? Nous allons d'abord redire ce mot très lentement et fort, faire résonner une seconde, une troisième fois, ce groupement phonétique afin de mieux impressionner notre oreille, afin d'essayer un réveil auditif quelconque mais familier. A ce jeu-là apparaîtra finalement à l'esprit un mot connu de sonorité très proche. Et de la signification de celui-ci nous conclurons plus ou moins justement à la signification de l'autre, de celui que nous cherchons à identifier. La conclusion à laquelle nous arrivons peut cependant ne pas nous satisfaire. Nous sentons fort bien, sans pouvoir y remédier, que l'entrée dans le grand « fichier » dont parle J. FROMENT, s'est faite à frottement dur. C'est ainsi que naît

l'impression du mot mal expliqué, du mot vaguement reconnu.

D'autres procédés peuvent encore être employés pour identifier un mot nouveau, plus ou moins précisément : c'est ainsi qu'on peut accéder à sa signification en demandant d'abord au suffixe ou au préfixe puis aux deux à la fois s'il est possible, une signification partielle qui, mise en regard de la signification tirée du corps même du mot, en permettra l'identification.

Passons enfin à l'étude du troisième cas. *Le mot n'est pas reconnu*; moins favorisé que le précédent, le mot que nous venons d'entendre ne présente aucun air de famille avec ceux qui nous sont connus. Nous l'avons fort bien entendu, parfois même retenu, puisqu'il nous est arrivé de le répéter correctement ; mais il nous a été impossible de découvrir en lui aucune représentation mentale. Nous avons cependant procédé de la même façon que précédemment, mais nous n'avons pu réussir à trouver le terme voisin qui nous eût aidé dans son identification.

Grâce à cette absence de similitude, le mot restera en nous à l'état de simple souvenir auditif, mais demeurera toujours dépourvu de toute valeur représentative. Il nous faudra abandonner ce nouveau document sans avoir pu le classer définitivement ou même momentanément. Il en est ainsi de tous les mots techniques faisant partie d'un langage qui nous est totalement étranger : les mathématiciens, les physiciens, les chimistes parlent en mots incompréhensibles aux géologues, aux paléontologues, aux médecins, aux psychiatres, qui eux ont le talent de se servir de termes non moins barbares, n'ayant rien à envier d'ailleurs à ceux qu'emploient les astrologues, les philosophes, les métaphysiciens. Il n'y a vraiment que le public moyennement lettré, le « bon public » qui parle un langage courant, sûrement compris de tous ; et encore ne faut-il pas

avoir à faire à un ouvrier de métier qui emploiera lui aussi un langage très spécial, connu de lui seul.

Nous ne dirons rien de la compréhension du mot abstrait puisque celui-ci, pour les besoins de la compréhension et de l'expression, est toujours objectivé. Son mécanisme de compréhension est donc celui que nous venons d'exposer à propos du mot concret.

LE MOT « TERNE » ET L'EXPRESSION VERBALE

Cette question sera rapidement traitée car le mot « terne » n'est pas compris, puisque non traduit. Il n'a pas à l'être, puisqu'il ne renferme en lui-même aucun sens. Seul ou associé à d'autres « outils grammaticaux » il n'éveille en nous par ses groupements phonétiques perçus aucune image mentale.

Vidé de toute signification, de par les lois sémantiques, il ne peut faire revivre ce qu'il ne contient pas. Il n'a pas valeur significative intrinsèque mais valeur purement relative et relative quant à la place occupée dans la phrase. C'est ainsi que la préposition « de » n'éveille en nous aucune représentation mentale lorsqu'elle est employée seule ; elle en éveille une au contraire très précise, de possession, lorsque son émission est suivie de celle d'un nom d'objet ou de personne.

Bon nombre des parties du discours ne sont pas autre chose que des mots « ternes ». Il en est ainsi de ces particules appelées prépositions et conjonctions, dont le rôle est assumé dans d'autres langues par un procédé morphologique tout différent. L'article, le pronom, ne sont, eux aussi, que des mots vidés du sens qui primitivement avait rendu leur présence nécessaire. Le premier n'est généralement qu'un « démonstratif de

sens atténué » ; il marque, il est vrai, le genre, le nombre des noms, plus souvent encore il exprime la détermination.

Mais, n'insistons pas plus sur ce sujet. Il n'est pas lieu de faire ici un cours de grammaire ; qu'il nous suffise seulement de savoir qu'il existe dans le langage des mots, prépositions, conjonctions, articles ou pronoms, qui sont complètement dépourvus de sens. Ce sont ces éléments morts du langage, — par opposition aux mots « pleins » qui, eux, en sont les éléments vivants parlant à notre intelligence — qu'il faudra, en tout dernier, apprendre aux Retardés. Sur eux d'ailleurs ne se fixe que très tardivement l'attention de l'enfant.

Le mot terne entre cependant dans la constitution de la phrase, il y tient une grande place. C'est lui qui lui donne son fini, son élégance, sa « forme » en un mot. Son absence se fait remarquer et cependant sa présence nous laisse indifférents ; nous nous sommes habitués à le voir à la place qu'il doit occuper et serions choqués de ne pas l'y trouver ; cependant, nous ne daignons même pas l'interroger lorsqu'il se présente à nous. Sans arrêter notre attention sur lui, nous le devinons ou l'omettons volontiers ; nous le laissons passer dans la parole sans demander à notre oreille de le capter, nous savons si bien qu'il ne nous apporte rien !

LA PHRASE

Nous l'avons vu, la phrase se compose de mots juxtaposés d'inégale valeur sémantique. Certains de ces mots reposent pour ainsi dire sur des images d'objets qu'ils font renaître instantanément en l'esprit de qui les reçoit (mots colorés). D'autres, au contraire, les articles par exemple, s'ils appor-

tent des précisions à la phrase en complétant la signification des images d'objets auxquelles ils se rapportent, n'en sont pas moins dépourvus de représentation mentale spécifique (mots ternes).

Comprendre une phrase revient donc à identifier les seuls mots « colorés » dont elle se compose, laissant bien loin dans le domaine du non traduit tout le matériel sonore chargé de lui assurer sa forme. A ce jeu, naîtront en nous quelques images mentales précises, conduisant s'il en est besoin par enchaînement d'idées ou par consonnances à l'identification d'images plus floues et plus vagues qui parfois se mêlent à elles. Images précises, images floues, « blancs » eux-mêmes, correspondant aux mots ternes impossibles à identifier ou aux mots colorés totalement inconnus, formeront finalement une grande fresque mouvante et vivante s'esquissant en nous au fur et à mesure que s'exprime notre interlocuteur ; fresque assez semblable à celle qui se déroule chez lui dans l'instant même où il parle. Sur cette fresque se jouera notre pensée et ainsi se comprendront le récit qui nous est fait, la situation qui nous est exposée, le désir qui nous est exprimé.

Pratiquement, il faut l'avouer, l'homme ne traduit pas toujours aussi intégralement, aussi rigoureusement, le texte qui lui est proposé. Riche de tout un passé, de son présent, et même de l'avenir qu'il suppose toujours, il donne aux phénomènes qui parviennent à son oreille, un support mental fait de ses propres sensations très personnelles. Bien plus, il se contente le plus souvent de trouver dans l'attitude du sujet, dans sa mimique, dans l'expression de sa physionomie, dans l'intonation de sa voix, dans l'objet qu'il tient ou ne tient pas, dans son vêtement, dans l'heure à laquelle il se présente, le lieu de rendez-vous, etc., tout le thème du sujet qu'il s'essaye à deviner, se bornant à épier dans les paroles qui lui sont adressées, les rares mots nécessaires à la pleine compréhén-

sion de ce qu'il a saisi ou cru saisir à mi-mot. De là, les fréquentes erreurs d'interprétation, les quiproquos de l'adulte et de l'enfant. L'adulte, en effet, traduit toujours son interlocuteur à travers sa propre pensée. Il cherche bien plus à se retrouver lui-même dans le langage d'autrui qu'à comprendre vraiment celui-ci. S'il ne se donne pas à tâche de vérifier sa traduction par le contexte, s'il ne se donne pas la peine de consulter toutes les images mentales qu'il aurait dû traduire fidèlement, il lui sera impossible de reconnaître son erreur. Si l'enfant, trop pauvre en vocabulaire, n'est pas éclairé par une explication simple, donnée uniquement avec des mots courants qui lui sont bien connus, longtemps il persistera dans une erreur qu'il est incapable de redresser de lui-même.

Une troisième possibilité existe pour la compréhension de la phrase, ou plus exactement pour sa non compréhension. Charmé par l'accent d'une voix agréable, chaude, bien intonnée, il nous arrive de ne plus chercher à saisir le « fond » de la pensée de notre interlocuteur et de nous laisser simplement glisser à la facile audition de l'élément sonore accompagnant toute parole. L'attention — élément capital de toute compréhension — est alors entièrement captivée par le chant et, de ce fait, refuse ses services à l'intelligence qui ne l'appelle d'ailleurs pas; elle prête uniquement son concours à l'oreille qui désire se charmer. Cette attitude là n'est pas seulement celle de l'adulte, décidé à ne prêter attention qu'à l'élément musical de la phrase, elle est aussi celle du tout jeune enfant qui, ne connaissant pas la valeur des mots, n'en cherche pas la signification.

CHAPITRE IV

Du langage intérieur au langage extérieur.

Si l'on veut maintenant embrasser dans une vue d'ensemble tous les phénomènes psychologiques que comporte le passage de la compréhension à la pensée et de la pensée à l'expression, il faut bon gré mal gré faire intervenir le langage intérieur.

Pour qui n'a jamais réfléchi à ces questions complexes, il est difficile d'avoir une idée précise de ce langage intérieur. Rarement on ose s'aventurer dans ces labyrinthes de l'inexprimé et pourtant ne faut-il pas se décider à le faire pour connaître les difficultés auxquelles l'enfant va fatalement se heurter pour savoir comment il en triomphera et apprendre de lui comment il s'y prend pour arriver à exprimer clairement ce que, confusément, depuis sa naissance, il sent. Celui qui prétend se charger de rééducation du langage, doit en effet ne pas ignorer ces obstacles, il doit en avoir une idée précise afin de les aplanir dans la mesure du possible et les rendre

plus facilement tranchissables. N'est-ce pas sur son rééducateur que se concentre tout l'espoir du Retardé qui lui, il s'en rend parfois très nettement compte, ne peut arriver à résoudre seul les difficultés qui se dressent comme à plaisir sur son chemin.

Beaucoup assimilent langage intérieur et pensée et ce fait essentiel de notre vie psychique, négligé pendant longtemps par la plupart des psychologues et des théoriciens du langage, ne fut vraiment mis en lumière qu'au XVII^e siècle par les mystiques chrétiens, très entraînés à l'oraison intérieure. Dans l'antiquité PLATON, par une intuition synthétique des rapports unissant parole et pensée, disait en effet dans le Sophiste et le Théétète que la pensée est « un dialogue intérieur et silencieux de l'âme avec elle-même ». Il ajoutait dans un autre passage du Sophiste « Pensée et discours c'est la même chose, avec cette seule différence que le dialogue intérieur de l'âme avec elle-même et sans la voix s'appelle pensée, tandis que ce qui vient de la pensée par la bouche avec des sons articulés, s'appelle discours ».

Actuellement la dualité de ces deux entités psychologiques : pensée et langage intérieur n'est plus contestée, en général ; elle est banalité courante chez les philosophes, les romanciers. Cependant, cette notion ne paraît pas s'être imposée encore avec toutes les conséquences qu'elle implique à quelques neurologues qui continuent à rechercher l'énigme du langage à travers les seuls documents anatomo-pathologiques. Pensée et langage intérieur ne sont-ils pas cependant la condition sine qua non de tout langage extérieur ?

Reconnu comme étant d'importance capitale par CHARCOT qui en avait mal saisi la nature et les règles il est vrai, puisqu'il le faisait visuel, auditif, moteur articulaire, moteur gra-

phique, le langage intérieur est, une fois de plus, séparé de la pensée et très nettement individualisé par DÉJERINE. Deux passages de la Séméiologie des affections du système nerveux sont particulièrement significatifs à ce point de vue. Nous nous permettrons de les rapporter ici. « Lorsque nous nous abandonnons, dit DÉJERINE, au cours de nos réflexions, lorsque, en d'autres termes, nous faisons « *acte de penser* », nous pouvons le faire de deux manières très différentes. Ou bien nous pensons avec des images d'objets, ou bien nous pensons avec des images de mots, et dans ce dernier cas, nous causons avec nous-même c'est-à-dire que nous pensons à l'aide de notre langage intérieur... Nous pensons donc avec nos images auditives... » Et plus loin, il ajoute : « Dans l'étude du langage intérieur il faut faire en effet une distinction complète entre l'idée et le mot qui sert à représenter cette idée. Or l'idée que nous avons d'une chose n'est autre chose qu'une association de plusieurs sensations passées à l'état d'images. Lorsque nous pensons d'une manière abstraite, lorsque nous nous représentons mentalement un paysage, un monument, un tableau, une figure, etc., nous ne faisons pas de langage intérieur, nous ne pensons pas avec des images de mots, mais bien avec des images d'objets ».

J. FROMENT, à son tour, essayant de pénétrer toujours plus avant dans la connaissance des phénomènes intimes présidant au langage, essayant d'arracher une fois de plus au langage lui-même le secret de sa mystérieuse mise en marche, s'appliquait, en novembre 1930, dans une étude approfondie du langage intérieur et de l'inexprimé, à très nettement « délimiter les frontières » et à « librement explorer les confins » de ce qui a nom pensée et langage intérieur. Nous rapporterons ici le début de son discours ; mieux que ne le ferait toute tentative d'analyse, il donnera une idée nette et précise de ce qui constamment se passe en nous. « Veuillez prendre en

considération, dit J. FROMENT, tout homme qui parle et prétend clairement s'expliquer. Jamais il ne veut qu'on le prenne au mot. Vous n'avez pas compris, dit-il, et il recommence sa démonstration. A rendre son langage plus précis, plus net, il s'évertue. C'est en vain. Il ne parvient pas à se faire bien comprendre d'un interlocuteur qu'il sait intelligent et qu'attentif il sent. De guerre lasse, il se tait et ruminant, le front barré, il s'éloigne. Insatisfait et de lui mécontent, en silence, il reprend sa démonstration et la reprend encore. Il s'applique à serrer de plus près sa pensée. Son langage intérieur poursuit l'inexprimé ». « Vous le voyez, conclut-il, « langage intérieur et pensée font deux ». Quelques lignes encore d'un autre passage très explicite lui aussi. Répondant à un interlocuteur fictif qui se plaignait de n'avoir pas traduit exactement sa pensée, par le mot suffisamment juste, assez compréhensif, qu'il recherche désespérément, J. FROMENT dit : « Ce que vous vouliez dire, vous le saviez alors qu'en tête vous aviez un autre mot que celui qui s'adaptait à votre pensée... Vous différiez donc peu de l'enfant qui, avec des machins, des choses, des trucs, des systèmes, si obscurément jongle. En tête, lui aussi, il a des pensées précises, jointes à des mots bons à tout faire... L'enfant qui bafouille et vous-même, Monsieur, montrez à PLATON que pensée et langage intérieur font deux. »

Pensée et langage intérieur sont donc deux. Ils peuvent même se dissocier : la clinique l'affirme, l'observation de l'adulte, du tout jeune enfant la confirme. Certains aphasiques en effet — aphasiques d'expression dits moteurs, type Broca, — bien que privés du langage intérieur, pensent ; le tout jeune enfant, bien avant d'avoir constitué son langage intérieur, pense lui aussi, et l'adulte n'a-t-il pas souvent présents à la mémoire à l'état de ritournelles obsédantes des

lambeaux de leit-motifs verbaux, simples réminiscences de chants, de prières, de citations, etc., sans avoir pour cela en tête les représentations mentales correspondantes ? L'idée et le mot qui la représente sont donc dans une certaine mesure indépendants l'un de l'autre.

Penser, en effet, c'est se jouer d'images mentales non auditives qui, au hasard de l'association des souvenirs sensoriels entassés en nous, à notre insu, se rapprochent, s'assemblent, apparaissent, disparaissent, suivant que notre attention s'y porte ou s'en détourne ; c'est aussi mettre consciemment, volontairement, des images mentales en regard l'une de l'autre et de leur comparaison tirer « à la muette intérieure » un jugement, prendre une décision.

Se parler intérieurement au contraire, c'est laisser jouer nos souvenirs auditifs, autrement dit le langage secret qui nous permet de communiquer avec nous-même. C'est écouter cette parole toute intérieure, silencieuse, monotone qui accompagne la presque totalité de nos actes, qui se fait intense, obsédante « le soir dans le recueillement qui précède le sommeil » ; c'est diriger et préparer nos relations avec nos semblables ; c'est encore écouter et implorer la voix secrète de la conscience qui condamne ou approuve. C'est aussi discourir de cette voix terne, rapide, toute d'une phrase, lorsque seul chez nous, nous devenons le jouet de nos souvenirs. Se parler intérieurement, c'est enfin, s'expliquer à soi-même le texte lu, c'est se dicter ce que nous voulons écrire pour nous-même ou pour autrui.

Exceptionnellement, il est vrai, nous pouvons penser par souvenirs visuels graphiques, mais cette forme de langage intérieur est très rare et ne se produit que lorsque notre esprit est assailli par des reviviscences de lecture ou se trouve dans la nécessité de se formuler par écrit. Mais en dehors de ces cas, nous le répétons, le langage intérieur ne fait

guère que « s'écouter et s'écoutant, il tend à se parler » (J. FROMENT). Ce caractère subordonné de l'élément visuel chez l'homme cultivé ne doit pas surprendre. Le langage intérieur a, pourrait-on dire, fondation d'illettré. En effet, tout enfant fort clairement ne pense-t-il déjà pas avant l'existence de la lettre.

Naissant sous les pas de la pensée qui le ressuscite dans l'instant même où elle anime les souvenirs sensoriels sur lesquels elle se joue, le langage intérieur est ce que la pensée veut qu'il soit ; il en prend le rythme, la forme. « Giratoire », fait de mots, de formules toujours semblables dans « la pensée séduite, angoissée », il revêt au contraire dans la « pensée nonchalante » la « tenue négligée » dont parle si justement J. FROMENT. Ne respectant « ni logique, ni grammaire », il est dans ce cas volontiers elliptique, agrammatical et imprécis, ponctuant de mots hachés, décousus ce qui arrête le regard. Formé de phrases inachevées, de mots à bâtons rompus, d'invectives parfois, « des verdicts laconiques il édicte, des classements sommaires il ébauche. Sans suite, il compare, assimile, oppose, symbolise » (J. FROMENT). Très « correct », enfin, dans la méditation qui précède toute parole en public, toute discussion, toute démarche, il diffère à peine de la parole et de l'écriture.

On le voit, précédant parfois la pensée que son chant fait naître, le langage intérieur est le plus souvent le confident de cette pensée, son fidèle serviteur ou plutôt son esclave. Il la suit pas à pas, lui présentant « sa coupe » pour la recevoir ; mais fuyant presque toujours ce « récipient verbal » trop étroit, véritable « serpent d'argent », la pensée fuit et toujours déborde. « Combien de choses senties qui ne sont pas nommées..., disait déjà si justement DIDEROT. On ne retient presque rien sans le secours des mots et les mots ne suffisent

presque jamais pour rendre précisément ce que l'on sent. »

Toujours nonchalante ou exceptionnellement active chez l'enfant qui ne prend pas le temps de classer, de comparer, de juger, la pensée revêt chez lui l'aspect désordonné du « bureau du savant qui rien ne classe », entraînant avec elle un langage intérieur cahotique dont l'enfant ne peut arriver à tirer parti. En lui des images se pressent ; des souvenirs sensoriels variés vont, viennent, se bousculent ; des mots résonnent, passant comme des éclairs, et devant tout cet amalgame d'images visuelles, de sons qui l'affolent et parmi lesquels il ne peut choisir, l'enfant renonce à exprimer tout ce qu'en lui il ressent si intensément. Ou bien, s'accommodant du rythme décousu de son langage intérieur et ne se faisant nul souci des étranges difficultés qu'il a à exprimer clairement pour autrui le monde d'idées, de sensations, d'impressions qu'il ressent, il se met à parler en un langage agrammatical tout à fait incompréhensible, rendu plus inintelligible encore par la précipitation mise à extérioriser ce qu'il ne peut garder pour lui.

Miroir de la pensée dont il reflète fidèlement les différents aspects, le langage intérieur est encore cette voix silencieuse qui accompagne tout essai de compréhension d'autrui. C'est lui qui reçoit les mots à nous adressés ; c'est lui qui nomme, classe, fiche toute la série des images mentales ressuscitées par les impressions sonores ou visuelles nous parvenant ; c'est lui enfin qui compare, juge.

Là ne se borne pas son action, il conseille en outre notre langage extérieur, notre écriture, les guide, les soutient. Dans la parole ou l'écriture, rapides, familières, faites de phrases plus ou moins correctes, de mots plus ou moins protocolaires, de mots bons à tout faire remplaçant ceux qui ne s'évoquent pas, son action il est vrai se fait peu sentir car nous faisons fi de ses conseils qui nous laissent indifférents ;

mais que dans une conversation ou une écriture surveillées un blanc se produise, immédiatement le langage intérieur est là, fidèle conseiller, pour nous secourir. Bon souffleur, il nous remet en mémoire le mot ou le graphique qui nous échappent, nous en offre d'autres au besoin, similaires, si ceux qui sont recherchés se refusent vraiment à se présenter à nous. Et de plus, pendant que nous nous exprimons à haute voix ou écrivons, il travaille activement à la préparation des phrases à venir et nous les offre, toutes, impeccablement construites. Mais en même temps qu'il guide et prépare, il juge parfois aussi ce qui vient d'être dit ou écrit. Et là, loin d'être une aide toujours efficace, son action peut être des plus néfastes. Soutien parfois, mais juge sévère le plus souvent, il est en effet le frein qui entrave la parole ou l'écriture de celui qui se laisse aller à l'écouter.

Le langage intérieur nous est maintenant connu. Nous savons que, très différent de la pensée, il est le souvenir auditif, le leit-motif verbal qui, silencieusement, accompagne presque toujours cette pensée. Mais nous savons aussi que s'il s'essaye à condenser cette même pensée dans des formules qu'il présentera au langage extérieur ou à l'écriture dans un but d'extériorisation, il n'arrivera jamais à la contenir exactement : toute la charge affective de cette pensée lui échappera le plus généralement, charge affective que seul le langage naturel sera capable de traduire assez exactement.

CHAPITRE V

Du langage écrit.

Le langage écrit n'est que transcription graphique du langage oral. Il y a donc lieu de considérer l'expression ou l'écriture, la compréhension ou la lecture. Il faudrait analyser au sujet de chacun d'eux le phonème, le mot et la phrase ; nous ne le ferons pas, considérant qu'une telle manière de procéder conduirait à des redites inutiles. Nous préférons envisager dans leur ensemble le phénomène de l'écriture d'une part, de la lecture d'autre part, et noter au passage les détails qui nous paraissent devoir apporter quelques données intéressantes.

L'ÉCRITURE

Nous écrivons avec des graphiques spéciaux, conventionnellement codifiés, constituant une sorte d'alphabet phonétique plus riche que ne l'est l'alphabet des grammairiens en-

seigné aux enfants : celui-ci, moins simple, est composé d'éléments représentant chacun des phonèmes. Il y a donc autant de graphiques élémentaires qu'il y a de phonèmes. L'écriture n'est cependant pas pour cela purement et simplement phonétique ; des chinoiseries grammaticales et syntaxiques (terminaison de certains mots, de certains verbes à la troisième personne du pluriel, par exemple) s'en mêlent qui expliquent les difficultés de l'enfant et même de l'adulte à écrire correctement. Ces graphiques simples s'unissent entre eux pour former le mot écrit et, celui-ci s'ajoutant à d'autres mots écrits, forment la phrase que nous nous dictons à nous-même à haute voix ou le plus souvent intérieurement.

Le mécanisme suivant lequel s'effectue l'écriture comprend la succession rapide et presque simultanée de deux actes : un premier acte mnésique, conscient et volontaire, aboutissant à la reviviscence du hiéroglyphe verbal, et un deuxième acte moteur, tout machinal, déclenché automatiquement par le premier, l'acte graphique. Ce dernier acte est celui qui fait exécuter aux doigts et à la main droite, le plus généralement, ou à « n'importe quel autre segment du corps, pourvu que celui-ci soit assez mobile » (DÉJERINE), des graphiques représentant des lettres de l'alphabet, des mots, des phrases.

L'ACTE MNÉSIQUE. — « L'écriture, dit J. FROMENT, dans un article fait en collaboration avec O. MONOD, et l'articulation, actes volontaires et conscients, supposent dans la conception classique l'évocation préalable d'une image motrice, d'un souvenir conscient des procédés graphiques et des procédés articulatoires ainsi mis en jeu. Mais DÉJERINE l'a définitivement établi, il n'y a pas en réalité d'image motrice graphique. Nous ne nous représentons pas, avant de les exécuter, les mou-

vements que notre main va faire pour écrire une lettre ou un mot. Nous les exécutons machinalement, inconsciemment pour ainsi dire. Et s'il est vrai que l'acte graphique est conditionné par l'évocation d'une image mentale, cette image du langage n'est autre que l'image visuelle verbale du mot que nous voulons écrire. »

Conscient et volontaire comme celui qui préside à l'expression vocale de notre pensée, l'acte mnésique conditionnant l'acte graphique est donc d'ordre visuel et doit nécessairement l'être si, en écrivant, nous ne voulons pas commettre d'erreurs orthographiques. Les illettrés, les enfants qui n'ont pas encore appris à écrire ou ne savent encore que très peu le faire et même les adultes lettrés à qui, par instants, les images visuelles font défaut, s'appuyent sur leurs souvenirs auditifs, il est vrai, pour tracer un mot sur l'orthographe duquel ils hésitent. Les résultats souvent très malencontreux de telles tentatives montrent de toute évidence que les images auditives ne sont pas la véritable base de l'écriture. Cette manière de procéder, en effet, engendre ce qu'il est convenu d'appeler l'écriture phonétique, courante chez le tout jeune enfant. Il faut d'ailleurs le remarquer, l'adulte qui s'accroche à cette bouée de sauvetage dans ses moments d'hésitation écrit le mot sur lequel il achoppe d'une, de deux, parfois de trois manières différentes, suivant une prononciation qu'il modifie à chaque fois : accentuant ou au contraire adoucissant la prononciation de la lettre qu'il suppose exister à l'état isolé ou devoir être doublée ; il écrit suivant ce que lui dit son oreille et puis, parfois, brusquement, se décide pour un tout autre graphique qu'une subite reviviscence de l'image visuelle cherchée vient de lui suggérer.

L'écriture courante, il est vrai, nous donne aussi parfois l'impression de suivre uniquement nos souvenirs auditifs. Lorsque nous consentons à laisser courir la plume sur le

papier, il semble que nous traçons directement les mots que notre langage intérieur vient de nous dicter, sans passer par les images visuelles. Mais ce n'est là qu'une illusion, la présence de l'image visuelle est latente ; celle-ci se démasque au moment de toute hésitation, venant mettre sous nos yeux intérieurs le modèle qu'en vain nous cherchons.

Comment nous dictons-nous les mots ? Une fois évoqués, parfois globalement, mais le plus généralement syllabiquement, nous les dictons syllabiquement à notre main qui les écrit syllabe par syllabe sous le contrôle de l'image visuelle surgie dans l'instant où nous voulons tracer le mot évoqué. Il nous arrive, il est vrai, dans l'écriture courante de nous dicter des mots, des phrases, très rapidement, sans les décomposer, sans prendre la peine de mettre sous nos yeux intérieurs un modèle graphique net et précis ; mais à ce jeu-là, que d'erreurs orthographiques, que d'omissions littérales, de bouleversements syllabiques, de mots intercalés qu'une écriture sous modèle eût évités !

Comment évoquons-nous le hiéroglyphe verbal ? De la même façon que nous évoquons le leit-motif verbal ; mais dans ce cas, il s'agit de faire revivre une image visuelle, plus fidèle, moins fuyante que ne l'est l'image auditive. C'est pourquoi, l'évocation de l'image visuelle verbale, comporte elle aussi, des aléas, des réussites, des succès nombreux. Nous n'en dirons rien de plus.

L'ACTE MOTEUR GRAPHIQUE. — N'est que simple réponse motrice réflexe à l'acte mnésique visuel. Ceci, nous le savons depuis DÉJÉRINE qui l'a définitivement établi, faisant ainsi justice de l'ancienne image motrice graphique admise par CHARCOT. Nous n'étudierons pas spécialement cet acte graphique ; il est en tous points semblable à l'acte articulaire.

Contrairement à ce que prétendait DÉJERINE, J. FROMENT a en effet bien montré que l'un ne diffère pas de l'autre et que l'un et l'autre sont simplement habitudes motrices acquises dans l'enfance. Pour écrire, pas plus que pour parler, nous ne mettons en jeu des images motrices présidant à l'émission ou à l'écriture de la lettre, du mot, de la phrase ; nous ne nous servons nullement pour écrire d'images distinctes, spécialisées, sorte de mémoire des mouvements de l'écriture, qu'EXNER localisait si bien au pied de la deuxième circonvolution frontale gauche. Mais, comme le dit à si juste titre DÉJERINE, « l'acte d'écrire, comme tous les mouvements appris (acte de jouer du piano, acte de tricoter), s'acquiert par l'habitude c'est-à-dire par la répétition fréquente, de plus en plus correcte, des mouvements que nécessite cet acte ». L'écriture n'est en somme que la spécialisation des mouvements généraux des doigts, de la main, et même de tout le membre supérieur droit sous l'influence des représentations mentales visuelles.

Nous ferons cependant une réserve : nous ne garderons pas pour l'acte graphique cette appellation d'acte réflexe qui convient parfaitement à l'articulation du mot, et préférons employer pour l'écriture l'expression « d'habitude graphique » qui, tout en soulignant le caractère machinal de ces actes, leur conserve un rang plus élevé dans la hiérarchie des actes moteurs. L'écriture nous donne en effet l'impression d'être un peu plus volontaire ; elle ne se déclanche pas aussi automatiquement que l'acte articulaire ; elle implique une surveillance plus constante et cependant on peut, comme nous le verrons tout à l'heure, en pensant à toute autre chose, prendre des notes à un cours.

Evocation de l'image visuelle, déclenchement de l'acte graphique sont étroitement liés l'un à l'autre et normalement jamais ne se dissocient.

De même que les images auditives verbales sont indissolublement liées aux habitudes motrices articulaires, de même les images visuelles verbales sont étroitement associées aux habitudes motrices graphiques. « Dans ces couples, dit J. FROMENT, le couple auditivo-articulaire et le couple visuellographique, l'image sensorielle constitue le seul élément conscient ; son évocation est la condition nécessaire et suffisante du déclenchement de l'habitude motrice qui y correspond ».

Mais, disions-nous au début de ce chapitre, écrire, c'est fixer sur le papier notre pensée ; autrement dit, c'est rendre visible langage intérieur ou parole. De ce fait, l'écriture doit être considérée comme la simple superposition d'un acte graphique aux différents actes présidant au langage oral. Elle revêtira tous les aspects de la parole qu'elle traduit fidèlement.

Ce caractère subordonné de l'écriture à la parole entraîne des complexités dans l'acte de tracer un texte. Aux deux actes précédemment analysés (acte mnésique, acte moteur graphique), il faut, en effet, en ajouter d'autres suivant que nous dictons un texte à voix basse ou à haute voix, suivant que nous copions un texte, suivant aussi qu'un texte nous est dicté. Organisation de notre pensée, sa mise en ordre (mis à part le cas où résumant une lecture, une conversation, nous nous bornons à consigner quelques notes), et mise en jeu du langage intérieur avec lecture correctrice concomitante, tels sont les actes qu'il faut ajouter aux actes fondamentaux constituant à eux seuls l'écriture proprement dite. Ceci seulement dans l'écriture que nous nous dictons à nous-même à voix basse, la plus facile parce que n'entraînant pas de distraction par l'intonation de la voix. Plus complexe encore est l'écriture lorsque nous nous dictons un texte à voix haute. En effet, aux actes précités, il faudra encore en ajouter

un autre constitué par l'évocation du leit-motif verbal ; celle-ci précèdera immédiatement l'évocation de l'image visuelle graphique qu'elle fera naître.

On comprend maintenant pourquoi l'écriture nous paraît si compliquée, pourquoi nous hésitons tant à prendre une plume pour tracer une pensée que volontiers nous formulons à haute voix ; pourquoi il ne nous répugne pas de dicter à haute voix un texte que nous avons toutes les peines du monde à écrire ; pourquoi, enfin, nous préférons écrire à voix basse, guidé par notre seul langage intérieur. En effet, le plus généralement, nous n'appuyons notre écriture sur notre langage extérieur que dans le phénomène de la relecture du texte achevé. Ajoutons à cela le phénomène de relecture qui doit s'ajouter à toute écriture qui veut être correcte ; la paresse naturelle que nous avons à prendre papier, plume, et tout ce qu'il faut pour écrire, et nous aurons là le secret de la difficulté que comporte pour l'enfant et même pour l'adulte l'écriture courante. D'autres causes s'y mêlent peut-être encore : une sorte de respect pour le langage écrit, reliquat sans doute du caractère magique qu'il revêtait à ses débuts ; la terreur aussi de la « pièce à conviction » qui garde indélébilement notre pensée.

L'écriture sous dictée, requérant cependant une participation active de notre pensée, nous effraye moins. En effet, dans cet acte, nous ne faisons que transcrire la pensée d'autrui ; donc pas de mise en ordre à faire dans notre propre pensée, à moins, bien entendu, qu'il nous prenne l'envie de discuter, en même temps que nous écrivons, le texte qui nous est offert. Participation moins active cependant : il nous est possible, en effet, de prendre mot à mot un texte en pensant à toute autre chose.

Plus facile encore est la copie, malgré le travail de transposition du texte imprimé en texte courant qui s'y ajoute par-

fois. Etant donné que la copie peut être purement passive, il nous suffit, dans ce cas, de reproduire un dessin mis sous nos yeux. C'est d'ailleurs ce qui nous arrive lorsque, à moitié endormi, nous nous acharnons à copier un texte que, syllabiquement, nous déchiffrons sans en rien comprendre. C'est ce qui se passe aussi chez certains aphasiques, chez certains Retardés qui, de plus, ne prennent même pas la peine de transcrire l'imprimé en écriture courante: ceux-ci se contentent de reproduire bonnement et simplement le dessin qu'ils ont sous les yeux. La copie plus active, celle qui comporte la compréhension du texte, présente un mécanisme plus complexe, en tous points semblable à celui qui préside à l'écriture sous dictée: lire, puis écrire ne revient-il pas, en effet, à comprendre quelque chose pour le transcrire ensuite?

Faisons remarquer, en terminant, qu'au mot écrit comme au mot oral est attaché un rythme graphique, une allure visuelle très spéciale qui nous font pressentir une erreur avant tout phénomène de lecture correctrice. Disons encore que, là aussi, les syllabes s'enchaînent si étroitement, que l'écriture de la première d'entre elles suffit à entraîner fatalement le tracé des suivantes.

LA LECTURE

Lire revient à comprendre autrui à travers un texte écrit, c'est-à-dire à travers des hiéroglyphes verbaux. La valeur symbolique de l'écriture est chose certaine et, comme le fait remarquer VENDRYES, il ne faut aux enfants que « quelques exercices et un peu de réflexion pour comprendre que ce qu'ils voient écrit noir sur blanc dans les livres offre à leurs

yeux l'image des mots qu'entendent leurs oreilles. Très vite ils s'accoutument à cette gymnastique psychique, qui consiste à coordonner la graphie et le son, à combiner dans la conception du mot les représentations visuelles et les représentations auditives. Le temps qu'il nous a fallu dans notre enfance pour plier notre esprit à cette gymnastique a été si court que nous n'en conservons même pas le souvenir. L'idée que nous avons du langage écrit, nous l'avons acquise sans effort, d'une façon quasi naturelle ».

Les phénomènes psycho-physiologiques présidant à la lecture sont en tous points semblables, mise à part la nature de la perception à identifier, à ceux qui tiennent sous leur dépendance la compréhension d'une conversation, d'un discours d'une conférence. Nous n'y reviendrons donc pas et dirons simplement qu'ils comportent un premier acte de perception visuelle conditionnant un deuxième acte volontaire d'identification ou de reconnaissance du graphisme lu : cette dernière opération, psychique, comportant tous les aléas signalés pour la compréhension de la parole. Perception et identification, inséparables chez l'homme sain, mis en demeure de déchiffrer un texte connu, peuvent se dissocier cependant dans la lecture d'un texte, écrit en langue étrangère. Le mot est vu mais non reconnu.

Dans la lecture courante, l'adulte, confiant dans les vieilles habitudes visuello-articulaires, lit synthétiquement, ne recourant à la lecture syllabique que pour le déchiffrement d'un texte difficile, ou la vérification d'une traduction qui lui paraît grotesque. Il devine bien plus un texte de par l'allure générale des mots qui le composent, l'aspect des premières ou des dernières syllabes des dits mots, qu'il ne le lit vraiment. C'est pourquoi, certaines affiches, certaines enseignes, certains textes modernes, écrits en véritables « tour de force » le désorientent parfois. Un travail de reconstitution s'impose qui per-

mettra une lecture correcte. Moins sûr, l'enfant reste longtemps accroché à la lecture syllabique, pour lui simple travail de traduction, et ne se lancera que plus tard, dans la lecture courante synthétique et intelligente ; auparavant, il passera par un stade intermédiaire fait du mélange de l'une et l'autre lecture.

La lecture à haute voix, il est vrai, est plus complexe. Aux phénomènes de perception et d'identification du mot vu, s'ajoutera l'évocation du leit-motif verbal attaché au dit hiéroglyphe : évocation facile, il est vrai, puisque celle-ci n'est jamais en défaut chez l'adulte qui possède sa lecture. Il est cependant des enfants Retardés qui, peu sûrs d'eux-mêmes, n'arrivent pas à prononcer à haute voix ce que, intérieurement, ils lisent fort bien, puisqu'ils accomplissent ce qui leur est demandé. De tels enfants semblent reculer devant un effort double à faire et paraissent rebelles à tout essai de complications.

Il n'est pas plus difficile de lire un texte que de participer à une conversation ; c'est pourquoi l'adulte lettré n'hésite pas à prendre un livre pour charmer ses moments de distraction. Peut-être, pour ceux qui n'entrent pas vraiment dans l'âme du texte, le livre a-t-il moins d'attrait qu'une conversation et n'en donne-t-il pas tout le plaisir. Pour qu'un livre soit vivant en effet, il faut le pénétrer vraiment, il faut, se dégageant de toute autre préoccupation, converser vraiment avec lui, l'approuver ou le discuter. C'est ce que très tardivement comprend l'enfant qui ne saisit pas qu'un livre, un journal, une revue, est ce qui nous apporte les distractions, les renseignements, les informations, dont nous avons besoin ; qu'une lettre, est la missive qui nous fera participer à la vie des absents ; que le cahier de notes est ce qui nous apportera en temps voulu les documents nous faisant défaut.

Des difficultés n'existant pas dans la compréhension d'autrui s'expliquant oralement, surgissent, il est vrai, dans la lecture. Ces difficultés sont d'ordre grammatical. En général, l'enfant en triomphe très facilement ; le Retardé, lui, y reste accroché : nous le montrons dans une observation que nous rapportons plus loin. Une autre difficulté se présente ; elle concerne la lecture courante ; tant que l'enfant n'aura pas compris ce qu'un texte est en réalité, il ne saura pas lire couramment. Tant qu'il n'aura pas saisi que dans le texte écrit, il y a comme dans la parole, des mots qu'il faut de toute nécessité comprendre, c'est-à-dire nettement interpréter et traduire — « mots colorés » dans lesquels toute l'âme du texte s'est pour ainsi dire réfugiée, mots de fond — et d'autres qu'il est bon de laisser et même de deviner suivant ce que nous dit le texte — expressions, locutions verbales — l'enfant ne sera pas en possession de sa lecture courante. A ce degré de perfectionnement, il n'arrivera que très tardivement et plus tardive sera encore la lecture courante, intelligente, à haute voix ; nombre d'adultes il est vrai ne l'acquièrent jamais. A ceux-ci, comme aux enfants, il faudrait développer cette belle analyse que fit VALÉRY du texte malarméen : Un coup de dés... « Une page dans son système doit, s'adressant au coup d'œil qui précède et enveloppe la lecture « intimer » le mouvement de la composition ; faire pressentir par une sorte d'intuition matérielle, par une harmonie préétablie entre nos divers modes de perception ou entre *les différences de marche* de nos sens — ce qui va se produire à l'intelligence ». MALARMÉE, continue VALÉRY, « introduit une lecture *superficielle* qu'il enchaîne à la lecture *linéaire* ; c'est enrichir le domaine littéraire d'une deuxième dimension ».

CHAPITRE VI

Etat actuel de la question des centres du langage.

Sans suivre dans le détail toutes les discussions qui ont eu pour objet les centres du langage, nous voudrions tenter de montrer en quelques mots, où paraît en être cette question si controversée.

Est-il nécessaire d'en rappeler les étapes ? Avec CHARCOT et son Ecole la zone du langage comprend quatre centres auxquels on attribue des fonctions très distinctes et en quelque sorte plus ou moins indépendantes : *le centre de Broca*, (pied de la troisième frontale affecté au souvenir des mouvements articulatoires ; *le centre d'Exner*, (pied de la deuxième frontale) affecté au souvenir des mouvements graphiques ; *le centre de la surdité verbale ou de Wernicke*, lié à la compréhension des mots parlés (partie postérieure des première et deuxième temporales) ; et enfin *le centre de la cécité verbale ou de DÉJÉRINE* affecté à la compréhension des mots écrits (pli courbe).

Mais DÉJÉRINE (1891) rejette l'un d'eux : le *centre d'Exner*, montrant que l'agraphie de l'aphasique n'est nullement due à l'oubli des mouvements qu'il faut faire pour écrire puisque cet infirme de la parole ne peut même pas écrire en typographie ; et PIERRE MARIE — 1906 — nie le *centre de Broca*. Cette dernière contestation qui réduisait à néant des croyances solidement établies provoqua, en 1908, à la Société de Neurologie de Paris d'importantes discussions. Les doctrines s'y heurtèrent sans que l'entente se fit. La seule conclusion qui s'imposa à ceux que leurs travaux antérieurs n'avaient pas encore rivés à une doctrine donnée, fut celle qu'en tira KLIPPEL lui-même, Président de la Société de Neurologie d'alors. « Nous sommes donc, disait celui-ci en fin de séance, tous d'accord sur la nécessité de réviser certaines des questions qui ont trait à l'aphasie ».

Que peut-on maintenant conclure avec le recul du temps ? J. FROMENT le dit au début du rapport qu'il fit à Bruxelles en 1924. Il s'exprime en ces termes : « Depuis 1908, l'unité de doctrine ne s'est pas reconstituée ; les uns s'en tiennent toujours purement et simplement à l'ancienne conception, les autres ont adopté sans restriction la nouvelle, d'autres enfin qu'aucune de ces deux doctrines ne satisfait pleinement, se rangent à d'autres points de vue. D'une école à l'autre, on ne s'entend pas sur les points fondamentaux... Bien peu de faits peuvent être considérés comme définitivement acquis. Sauf de rares exceptions, la zone du langage affectée sans doute à la mémoire verbale siège dans l'hémisphère gauche chez le droitier ; mais nous ne pouvons faire que de simples suppositions sur l'étendue exacte de cette zone, la situation et le rôle dévolus aux centres de suppléances. Il y a tout lieu d'admettre qu'elle comprend deux parties. La zone de Wernicke (moitié postérieure des deux premières circonvolutions temporales et pli courbe) est affectée à la compréhension des signes du

langage, tandis que la partie antérieure dont les limites ne peuvent encore être fixées avec certitude, paraît tenir sous sa dépendance l'évocation verbale. Doit-on localiser cette dernière au niveau du centre de Broca ou dans le quadrilatère de Pierre Marie ? Ce problème n'est pas très facile à résoudre car il s'agit là de régions contiguës et, le plus souvent, simultanément lésées. Il faut reconnaître toutefois qu'il y a des cas de lésions du pied de F^a sans aphasie motrice, et d'aphasie motrice sans lésion du pied de F^a ; ce qui n'est guère en faveur de la localisation de Broca. Mais doit-on voir dans celle de Pierre Marie autre chose qu'une localisation d'attente ? En effet, toute une série d'affections qui atteignent le quadrilatère gauche dans l'une de ses parties ne réalisent ni le syndrome anarthrie de Pierre Marie (aphasie motrice pure), ni le syndrome aphasie motrice de Broca. Il en est ainsi des ramollissements multiples observés chez les pseudobulbaires, dont les troubles de la parole, du type dysarthrique n'ont en réalité aucun rapport avec les précédents. Il en est de même de toute une série d'affections du corps strié, récemment étudiées par WILSON, OPPENHEIM, O. ET C. VOGT, SOUQUES, dans lesquelles les troubles de la parole, facteur de l'hypertonie, ont encore un tout autre aspect. Il resterait donc à spécifier quelles sont les parties du quadrilatère dont la lésion réalise l'aphasie motrice pure et l'aphasie type Broca. On peut se demander s'il ne s'agit pas des régions corticales ou sous-corticales de l'Insula. Quant au siège des centres, qui tiennent sous leur dépendance la coordination articulaire, nous ne sommes guère renseignés à leur égard ; on peut seulement affirmer qu'ils sont distincts des précédents, qu'ils ont une représentation bilatérale et qu'ils ne sont pas corticaux. Ajoutons que la fonction de la coordination articulaire n'est pas indépendante des fonctions cérébelleuses ».

Voilà les seules conclusions précises auxquelles ont abouti plus d'un siècle de recherches anatomo-cliniques. Maigre bilan, en vérité qui fit comprendre aux cliniciens des générations nouvelles, la nécessité d'appuyer les faits observés sur d'autres bases, en particulier sur l'étude approfondie des phénomènes psycho-physiologiques présidant au langage. C'est ce que fit J. FROMENT, au lendemain des discussions de 1908 ; nous avons exposé aux chapitres précédents les conclusions auxquelles il est arrivé.

D'autres travaux, concernant l'étude architecturale du cerveau, de l'écorce cérébrale en particulier, s'effectuaient parallèlement depuis le milieu du siècle dernier. Et récemment toute une série de chercheurs, par la voix de VON ECONOMO, viennent d'apporter sur ce sujet des données précises complétant ce que nous savions de la myélo-architecture de cette même écorce cérébrale. Par eux, nous savons maintenant, que toute la région postérieure de la zone du langage, à laquelle tous affectent la compréhension, revêt une structure très spéciale, granulaire, se retrouvant plus ou moins modifiée dans toute l'écorce sensorielle. La zone antérieure, au contraire, dite motrice ou zone de Broca, présenterait une structure différente, nettement agranulaire ; la pyramidalisation de quelques-unes de ses couches constitutives, l'apparenterait très nettement à la corticalité rolandique. Notons en passant, que ce champ formant la zone motrice du langage est, avec toute la troisième frontale, une acquisition nouvelle du cerveau humain ; elle n'existe pas dans la série animale. A peine en trouve-t-on quelques indications dans le cerveau jeune de l'orang-outang.

Quant à l'Insula, rayonnant en éventail entre le lobe frontal, le lobe temporal et l'opercule sous lequel il se cache, il présenterait une structure participant à la fois de l'un et de l'autre type. Sa partie antérieure, de par la taille des élé-

ments pyramidaux et le très faible développement de la couche granulaire étant nettement du type frontal moteur, tandis que sa partie postérieure rappellerait par ses larges assises granulaires, denses, à petites cellules, le type pariétal ou sensoriel. C'est là ce que nous apportent anatomo-pathologie et histologie. Leurs données semblent se prêter mutuel appui et rien de plus. Elles ne nous font pas pénétrer plus avant dans l'intimité d'un mécanisme qui demeure malgré tout très obscur.

* *

En résumé, l'existence des centres du langage ne saurait être mise en cause, non plus que leur localisation dans l'hémisphère cérébrale gauche. Il y a certainement à ce niveau une zone spéciale comprenant deux parties bien distinctes, de structure différente d'ailleurs. La zone antérieure a trait à l'expression du langage ; elle en déclanche les actes moteurs ; tout porte à croire que c'est un déclanchement indirect, et non direct. Les choses ne se passent nullement comme on le croyait du temps de Charcot. Il n'y a pas évocation du souvenir moteur articulaire ou moteur graphique car nous ignorons tous les mouvements que nous mettons en jeu pour articuler ou pour écrire. Cette zone antérieure est affectée à l'évocation des mots, c'est tout ce qu'on peut en dire. On ne saurait dire vraiment où en sont les limites exactes. Elles siègent au voisinage du centre de Broca et du pied de l'Insula, c'est là le résumé de nos connaissances actuelles. C'est tout ce que l'on est en droit d'affirmer si l'on ne se laisse pas guider par des idées doctrinales a priori. A cette zone de l'évocation s'oppose une zone postérieure, liée à la compréhension des mots qui, nous l'apprend la cyto-architecture de l'écorce est de structure différente, nettement sensorielle.

Le bilan histo-anatomique, on le voit, est pour l'instant modeste, si l'on s'en tient aux données certaines. Peut-être convient-il de rappeler en terminant qu'avant d'escompter de nouvelles précisions anatomiques, il faut s'attacher d'abord à l'étude physiologique et physio-pathologique des troubles du langage. J. FROMENT le disait dans son rapport et ce rappel est peut-être encore nécessaire : « On ne doit demander en aucun cas aux recherches anatomo-pathologiques la justification et la vérification des conceptions émises. Quand bien même il serait démontré que l'aphasie motrice est sous la dépendance d'une atteinte de la région lenticulaire, il n'en résulterait pas que la conception de l'anarthrie a fait ses preuves. Et quand bien même les recherches à venir montreraient au contraire le bien fondé de la localisation de Broca, elles ne confirmeraient nullement, du même coup, la conception classique mettant l'aphasie dite motrice sur le compte de l'oubli des mouvements qu'il faut exécuter avec les lèvres, la langue, le voile du palais, la glotte, pour articuler les mots. Seule une analyse clinique rigoureuse... est susceptible de nous apprendre ce qui empêche l'aphasique dit moteur de parler. Il ne faut même pas se dissimuler que l'interprétation des lésions constatées continuera à soulever de très grandes difficultés tant que l'on n'aura pas déterminé avec certitude s'il s'agit d'un trouble de la coordination articulaire, de la mémoire verbale ou de l'intelligence ».

DEUXIÈME PARTIE

LE LANGAGE ET SON ACQUISITION L'ENFANT NORMAL

« De progrès au sens absolu, il ne saurait évidemment être question... Il y a des états différents qui succèdent les uns aux autres et dans chacun desquels dominent certaines lois générales imposées par l'équilibre des forces en présence ».

(J. VENDRYES. Le langage).

Que de choses écrites, de suppositions faites, de conclusions données. Mais rien de précis et de nettement défini qui s'en dégage pouvant servir de barème à celui qui tente de situer un enfant dans le langage, à celui qui s'essaye à conduire un Retardé à la conquête de cette fonction.

C'est à nettement dégager les phases principales de l'acquisition de la parole, c'est à mettre très en lumière suivant leur chronologie d'apparition, les faits marquant l'une après l'autre les étapes conduisant l'enfant au langage, que nous allons nous essayer. Nous parlons de faits et non pas de dates. Nous en donnerons, certes, indiquant en cours de route les différents âges auxquels l'enfant doit acquérir telle ou telle connaissance ; mais ces dates seront très approximatives, comprises entre des limites larges, extrêmes qui, il est vrai, ne doivent pas être dépassées. En deçà de ces limites, l'enfant sera ou très précoce, ou retardé. Le Retard ne connaît pas de limites. Il a une tendance naturelle, presque fatale, à s'accroître de plus en plus, à s'aggraver si l'on n'y porte secours. C'est pour guider le rééducateur dans ces secours à donner que nous voulons indiquer aussi nettement que possible les différentes étapes à parcourir par l'enfant. C'est aussi à souligner le rôle de l'entourage, à nettement indiquer l'influence de l'ambiance, du milieu, conduisant si sûrement et sans heurts l'enfant au langage, que nous allons nous essayer. Ce sont là, nous le répétons, données utiles à connaître par le rééducateur qui doit uniquement et simplement aider le Retardé à passer par la voie normale, commune, dans laquelle il ne sait se diriger seul.

CHAPITRE PREMIER

Ce qu'est le nouveau-né.

« C'est le fruit mûr qui se détache du sein de la mère... Il est prêt maintenant. Il peut vivre de sa vie propre ; il va respirer, se nourrir, accomplir... les diverses fonctions de la vie matérielle... il va remplir à son tour et à sa manière, le rôle que tant de milliers de créatures ont joué ou joueront dans la suite des temps ». (COMPAYRÉ).

Qu'est au juste ce petit être qui vient d'apparaître au sein d'une famille toute disposée à lui dispenser une immense affection mais aussi à le gratifier déjà, dès la première minute où il respire d'un état moral tout semblable au sien. Pour elle, il est certainement l'être pensant qui a conscience de son moi puisque, pour les uns, son premier cri est un chant de triomphe tandis que pour d'autres, plus moroses, ses premières manifestations vocales ne sont, au contraire, que la traduction de sa souffrance, d'une immense tristesse transmise par sa sensibilité déjà capable de discerner ce qui est plaisir et peine, joie et chagrin. Suivant les uns, il ordonne déjà ; suivant les autres, il implore. « Ecoutons l'enfant, dit

COMPAYRÉ dans son Introduction à l'Evolution intellectuelle et morale de l'enfant, il nous crie de toutes ses forces qu'il a besoin d'aide et d'appui, qu'il ne peut rien par lui-même, qu'il ne saurait... se passer de ses parents ».

KANT lui-même n'échappe pas à cette illusion. Pour lui, ce n'est ni l'expression de la tristesse, ni l'appel à un secours, mais déjà l'irritation d'une volonté qui veut être active et qui ne le peut pas. « Ce n'est pas parce qu'il souffre, disait-il, mais quelque chose lui déplaît ; sans doute, il voudrait mouvoir ses jambes et il sent son impuissance comme il sentirait une chaîne qui entraverait sa liberté ». « Les larmes et les cris par lesquels il se console, disait MALEBRANCHE, sont des marques infaillibles de ses peines et de ses frayeurs, car ce sont en effet des prières que la nature fait pour lui aux assistants, afin qu'ils le défendent des maux qu'il souffre et de ceux qu'il appréhende ».

Ce ne sont là que rêveries. Poètes, philosophes trop symbolistes, psychologues eux-mêmes se sont laissé entraîner par leur imagination et pressés d'écrire des pages délicieuses et charmantes, pressés d'établir des systèmes philosophiques et des méthodes d'éducation, ils ont vu l'enfant à travers un prisme déformant ; ils l'ont regardé avec des yeux habitués à analyser l'adulte et ont donné une solution au problème qu'ils s'étaient posé sans chercher à en faire la preuve. Elle était cependant facile à faire : il n'y avait qu'à observer l'enfant sans idées préconçues, à noter les faits tels qu'ils se présentent et à tirer une conclusion de leur logique même sans vouloir la faire passer par une filière décidée d'avance.

Que faut-il donc penser de cet enfant sur qui se concentrent tant d'immenses affections, de si nombreux espoirs ? Ne nous le dissimulons pas, l'enfant qui vient de naître n'est pas ce petit dieu qui déjà se fait des adeptes ; il est tout simplement un pauvre petit être inconscient, parfaitement

indifférent à tout ce qui se passe autour de lui, incapable de comprendre les sentiments qui agitent le cœur de son père et de sa mère, incapable même de voir, d'entendre, de sentir, incapable également de saisir le pourquoi, la raison des trois seules occupations qui résument toute sa vie des 5 à 6 premières semaines : se nourrir, dormir et crier. Tout est endormi dans cet être, masse confuse de « chairs molles » sur laquelle aucune sensation n'a encore de prise. C'est un « chaos » fermé au monde extérieur puisque ses oreilles ne peuvent percevoir les sons, ses yeux ne peuvent supporter la lumière, ses mains ne savent pas toucher, son goût et son odorat se refusent encore à lui procurer les sensations qui, plus tard, seront son bonheur. Son cerveau vierge de sensations est vide d'images sensorielles de toutes sortes ; il n'a pas encore vu, comment pourrait-il avoir des souvenirs visuels ; il n'a pas encore entendu, comment pourrait-il avoir des souvenirs auditifs ; il n'a pas encore senti, comment pourrait-il avoir des souvenirs olfactifs ; il n'a pas encore goûté, comment pourrait-il avoir des souvenirs gustatifs ; il n'a pas encore touché, comment pourrait-il avoir des souvenirs tactiles ; il n'a pas encore joui, ni même souffert, comment pourrait-il savoir exprimer sa joie ou sa peine ?

Et cependant, en cet être confus va naître peu à peu le sentiment du langage, d'un langage tout instinctif il est vrai, auquel tout d'abord ne prendront part ni la conscience, ni la volonté. Et c'est bien malgré lui que s'implantera de plus en plus vivant, de plus en plus impératif, la nécessité de communiquer avec autrui. Ceci se fait sans heurts, comme automatiquement. Voici comment : Dès les premières minutes de sa présence en ce monde, l'enfant crie, il doit même pousser son premier cri pour avoir droit à la vie. C'est un acte purement réflexe né du contact avec l'extérieur : température

plus froide que celle dans laquelle il était plongé, pression des mains qui le reçoivent, friction, bain, etc... nombreux contacts créant des sensations bien émoussées. il est vrai, mais suffisantes quand même pour déterminer ce premier cri que tous attendent.

Puis, dans les jours qui suivent s'égrèneront d'autres cris dysharmonieux, perçants, gênants, cris tout instinctifs, complètement dépourvus de signification. Rapidement les sensations internes, origine des impressions de faim, de sommeil, de bien ou de mal être, se feront jour. Se traduisant par des réactions motrices naturelles à l'individu — véritable temps second d'un acte réflexe dont le premier temps est la sensation en cause déterminée par l'état même de l'organe digestif ou de l'appareil nerveux — elles engendrent des mouvements, des gesticulations aussi variées dans leur forme que dans leur localisation : membres supérieurs, membres inférieurs, face, en un mot le corps tout entier.

Le cri lui-même n'en est pas exclu ; il est parfois requis plus que tout autre. Mais là où il ne faut voir que des réactions purement motrices en tout semblables aux agitations des membres, la mère avec sa tendresse qui très rapidement s'inquiète, discerne déjà un appel à sa protection. Sa tendre vigilance est là pour donner une signification à ces cris que brusquement, l'enfant vient de s'entendre pousser, à ce mouvement des lèvres qu'à son insu il vient d'esquisser. Une nuit cependant, les cris trop fréquents n'ont pas trouvé de réponse. Le tout petit a beau réclamer ce que jusque là on lui avait octroyé avec tant de largesse, aucun bercement ne se fait sentir, aucune chanson ne se fait entendre... lassée, l'autorité paternelle a déclaré que, désormais, on ne toucherait plus à l'enfant pendant la nuit... Et, après quelques nouvelles expériences, le nouveau-né a compris. Il se tait... Il sait maintenant que, la nuit, on doit ne pas crier. Et bientôt cris

et sourires prendront valeur de langage puisque, dès leur apparition mais cela seulement quand il fera jour, des bras se tendront, un sein satisfera un appétit dévorant, une main bercera, un visage répondra à son sourire par un autre sourire mais combien plus tendre, plus senti, plus conscient... Ainsi se forme un langage très simple, naturel, tout instinctif d'abord, puis de plus en plus conscient : deux êtres ont suffi à le créer : une mère et son enfant. Et ce langage, de compréhension très facile, sera rapidement parlé et compris de tous ceux qui entourent le nouveau-né : le code en est si simple à celui qui aime le tout petit !

Et pendant que se forme, se confirme et se solidifie ce langage naturel de plus en plus harmonieux, de plus en plus modulé, ce langage naturel instinctif qui jamais ne perd ses droits, même chez l'adulte conscient qui toujours le conserve et le conservera seul à l'instant du désarroi moral, à l'instant de la déchéance physique, un autre langage s'ébauche, celui que tout homme vivant dans une société organisée doit parler et écrire, doit comprendre et savoir lire, le langage conventionnel créé par l'homme lui-même.

CHAPITRE II

L'éveil de la conscience.

La conscience, nous venons de le voir, prend racine au plus profond de l'être, c'est-à-dire dans sa vie organique, physique, biologique, toute matérielle en un mot. C'est de l'activité même de ses organes que le nouveau-né tire la notion de communication possible avec d'autres êtres vivants : ces derniers n'étant encore pour lui que ce quelque chose de très confus, d'infiniment vague, réduit à la simple notion de besoin satisfait. En lui s'est levée une lueur de conscience bien vacillante, bien pâle, bien fragile il est vrai, puisqu'elle est incapable de résister à la maladie, sous le souffle de laquelle elle vacillera ou s'éteindra à jamais : mèche incandescente, elle ne se ranimera que très longtemps après, ne donnant désormais qu'une lumière sans éclat ; mèche charbonneuse, elle ne revivra pas.

Mais les sensations internes ne président pas seules à la formation de l'être conscient, d'autres sensibilités apportent leur contingent, celui-ci plus noble, plus élevé, plus humain

puisqu'il est la résultante du contact avec le monde extérieur, avec l'ambiance. Ce n'est plus la seule voix de l'être physique qui forme maintenant le tout de la conscience, ce sont aussi les multiples sensations qui assaillent l'enfant de toutes parts. « A partir de ce moment, les actions se précipitent, dit CHARLES-LOUIS PHILIPPE... et l'attention s'éveille, et de quasi-réflexions lui viennent en même temps. Si ses membres s'agitent, si ses yeux brillent et s'il gazouille, c'est peut-être parce qu'il commence à penser. Lorsqu'il est en train de têter, souvent il s'interrompt pour regarder alentour, et parfois il sourit aux choses qu'il connaît. Il n'a plus, comme autrefois, un sourire heureux et vague, non : il sourit avec un air d'intelligence. Il a l'air de dire à la lampe : tu es lampe ; et à la table : table tu es là ; mais surtout il a l'air de dire à son papa et à sa maman : je vous reconnais bien. Jusqu'ici, on l'avait vu tout en lui-même, sa petite âme était enfermée dans son corps comme un bijou dans un coffret, mais maintenant il s'épand, il s'exhale, il reconnaît les objets et il est un être qui reçoit des impressions de l'Univers. » L'enfant de quelques mois s'ouvre peu à peu à la vie. Il ne dort plus toutes ses heures de tranquillité ; il reste maintenant des minutes entières éveillé dans son berceau, sans crier, sans gesticuler ; avec ses yeux, qui peuvent rester en contact avec les objets environnants aussi longtemps qu'il est nécessaire, avec ses mains qui se promènent dans le vide, avec ses oreilles qui entendent maintenant la voix des siens, le cri des animaux, le tic-tac de la pendule, le chant des oiseaux, le bruit d'un objet qui tombe, il commence à prendre contact avec la vie, à la comprendre. Et c'est ainsi que pendant les premiers mois de son existence, le tout petit se familiarisera avec le contenu de son étroit horizon. Constamment couché sur le dos, dans son berceau, dans son bain ou sur les genoux de sa mère, il ne connaît d'abord que ce qui le domine, c'est-à-dire

peu de choses encore ; ce peu de choses qui ne peut expliquer tout ce qu'il y a d'harmonie répandue autour de lui.

Mais, parmi ce peu de choses, encore que confuse, une figure se détache ; en pleine lumière, toute proche de son tout-petit, la mère s'impose à lui par son doux sourire si plein de tendresse, par ses lèvres qui remuent et laissent échapper un murmure qui ravit, par ses yeux si rayonnants de bonté et de tendresse, par ce tout, enfin, que seule sait réaliser une mère. Elle s'impose à lui ; ne la voit-il pas à toutes les heures du jour et de la nuit, dès qu'il a besoin d'elle ; ne la voit-il pas constamment penchée sur son berceau cherchant à deviner ses besoins, ses désirs ; et c'est parce qu'elle connaît bien son enfant, et c'est parce que l'enfant connaît bien sa mère qu'ils iront l'un à l'autre, elle pour guetter le moment propice au développement de la conscience, lui pour demander l'enseignement des choses qui le feront homme.

L'enfant de 8 mois est maintenant un robuste petit bonhomme qui, depuis quelques semaines, est capable de demeurer assis dans son berceau, assis dans la voiture qui le promène au dehors, assis sur une chaise, assis enfin sur les genoux de sa mère. Il a maintenant plusieurs postes d'observation d'où il pourra étudier ce monde dans lequel il doit vivre. Il le fait avec un regard attentif, tranquille, qui semble chercher à percer tout un mystère ambiant. Grave, ne souriant que lorsqu'on l'y incite, il prend possession de ce qui l'entoure, surtout avec ses yeux. Avidé de savoir, il reste des minutes entières immobile, petites mains crispées sur un jouet qu'il semble ne pas vouloir lâcher par crainte de perdre un appui, nécessaire en cet instant où beaucoup de choses se révèlent à lui. Sous son front tendu vers un inconnu, brillent deux petits yeux perçants qui veulent rester indifférents à tout ce qui n'est pas cet inconnu si attirant. Or, « vous, maman, qui êtes

à l'affût de son âme, vous saisissez tous ces éveils pour donner à votre enfant les enseignements qu'il faut. Vous comprenez alors ce qu'il comprend... Vous vous mettez à sa place, vous le guettez et alors, devinant bien vite toutes ses sensations, vous vous emparez d'elles, pour les développer et les agrandir. Son âme est pareille à un petit enfant que vous prenez par la main pour le conduire jusqu'au bout de la route. » (CHARLES-LOUIS PHILIPPE).

Alors commence en effet véritablement l'œuvre de la mère. « Là-bas, c'est l'origine. Petit morceau de chaos, l'enfant vagissait parce qu'une bête crie quand elle a faim. Il vivait collé au sein de sa mère, il aspirait sa substance longuement comme pour se pénétrer de sa vie. Il ne savait rien, il fermait les yeux, il crispait les poings. Il était une petite boule de chair grossière et geignante. Peu à peu sa mère le pétrit. Elle lui apprend à voir, elle donne à ses yeux un regard et à ses lèvres un sourire. Elle dirige ses sens ». (CHARLES-LOUIS-PHILIPPE). Avec elle, l'enfant va se familiariser avec tout ce qui l'entoure ; bientôt il saura reconnaître son père, sa mère, tous les membres de sa famille, vers lesquels il se réfugiera à l'approche d'un étranger ; il sourira à l'apparition de tout le petit matériel nécessaire à son repas : biberon d'abord, assiettes, cuillères, timbale ensuite ; il pleurera à la vue de la cuvette, de l'éponge, de tous ces objets qui rappellent le plus désagréable des moments de la journée ; il dirigera son regard vers la pendule qui fait tic-tac ; et tendra la main vers le jouet préféré ; il se garantira du chien qui aboie si fort, du chat qui griffe, du feu qui brûle... Tous ces êtres, tous ces objets, entreront dans sa vie, deviendront l'élément indispensable de son existence : il les connaît tous si exactement, de par leur aspect extérieur.

Bientôt, ce ne sera pas suffisant. L'enfant, heureux de participer à la vie des siens, voudra se faire comprendre, voudra

nommer toutes choses ; il se mettra à prononcer les quelques mots que si souvent sa mère a fait chanter devant lui, alors qu'il s'essayait à toucher à tout.... Mais avant d'aborder l'étude de ces premiers mots enfantins, il nous faut retourner très loin en arrière, aux premières semaines de la vie extra-utérine, c'est-à-dire à l'apparition du gazouillis, de ce gazouillis qui, pendant que s'éveillait l'intelligence, servait à faire la mise au point du mécanisme articulaire, affinait l'oreille, assurait la formation des couples auditivo-moteurs, base de tout langage articulé.

CHAPITRE III

Le Gazouillis.

De 6 semaines à 2 mois, parfois ; du 3^e au 5^e mois toujours, une évolution se fait. Le nouveau-né n'a plus à consacrer toutes les minutes de son existence au sommeil et à son développement physique ; il a maintenant quelques loisirs dont il va commencer à jouir puisque ses yeux, ses oreilles qui, insensiblement se sont ouverts à la lumière, aux bruits, désormais voient et entendent et sa main va commencer à toucher. C'est intensément qu'il va jouir de ces instants heureux où tout lui sourit. Il en jouit pleinement ; tout son être y participe ; de ses pieds, qui repoussent la couverture, de ses mains qui agitent l'air, de sa voix qui maintenant module et prend figure de son. Sa sensibilité s'est affinée ; plongé dans un milieu qui constamment agit sur lui, il s'est laissé peu à peu pénétrer par des sensations multiples auxquelles il répond par des actes moteurs : mouvements des bras, des jambes, mais mouvements plus attrayants encore de son organe phonateur.

, Celui-là charme plus, il endort, il fait sourire, il amuse, il distrait. Il a des variations imprévues qui chantent à l'oreille, qui surprennent, qui fuient lorsqu'on les cherche. Pour les mieux entendre, les mieux retenir, l'enfant fait son chant plus sonore, se met aux écoutes, fait taire les mouvements de ses membres qui le troublent, et en véritable artiste, alors que tout est calme, que la chambre est chaude et le soleil brillant, il fait succéder les modulations aux modulations. Parfois, il y a des fausses notes ou du moins des notes qui ne satisfont pas : un mouvement d'impatience s'esquisse, une pause se fait et les modulations repartent joyeuses sur un autre thème, puis sur d'autres encore. Nombreuses variations, on dirait que l'artiste insatisfait, cherche constamment ce quelque chose qui chante à son oreille mais que ne peuvent reproduire ses lèvres. De guerre lasse, il s'arrête, remettant à plus tard les exercices vocaux, pendant que l'eau de la toilette le rafraîchira ou lorsque le soleil étant encore dans la chambre, la toilette achevée, la faim apaisée, il sera remis dans son berceau.

Comment ce doux chant, tout semblable à celui de l'oiseau, ce « gazouillis » a-t-il commencé ? Pour nombre d'auteurs, l'imitation est à la base même du gazouillis. C'est parce que l'enfant voit parler sa mère et lui voit remuer les lèvres qu'il s'essaye à prononcer les premiers phonèmes différents des cris que seuls il a émis jusque là. Il faut remonter plus haut, nous semble-t-il. CHARLES-LOUIS PHILIPPE nous le fait pressentir : « On ne sait pas bien comment cela commence ; mais voici qu'un jour, alors qu'il contemple le soleil, ou la lampe, ou le feu, l'enfant se met à parler. On appelle cela « gazouiller ». Ce n'est pas encore des syllabes, c'est à peine un son, c'est lumineux et tremblant, c'est indécis comme un rayon de soleil au matin. On sent une petite conscience qui perce son enveloppe et qui fait du bruit naïvement, pour montrer qu'elle est là. C'est comme un ruisseau qui passe sur des cailloux.

C'est aussi comme un oiseau qui chante, sans cause, tout simplement, parce qu'il est en vie. Maintenant, chaque fois que l'enfant regardera quelque chose, ses yeux brilleront et il gazouillera. Je vous dis qu'il y a le feu, la lampe et le soleil qui entrent dans son cerveau comme de la lumière, et qui en sortent comme des paroles »..

Mais voici bientôt que ce doux gazouillis n'aura plus besoin de l'excitant du feu, de la lumière ou du soleil ; l'enfant gazouillera pour gazouiller, pour le plaisir de se livrer à son petit ramage qui l'amuse et l'occupe. Ses cris de désir, de colère, non entendus, s'apaiseront insensiblement, se fondant dans la douce harmonie d'une petite chanson qui lui est personnelle et dont il se berce. Et c'est ainsi, que bien souvent, d'un passage de la « berceuse » si fréquemment répétée, plus ou moins semblable à elle-même, se détachent petit à petit les quelques sons fondamentaux qui, insensiblement, deviendront les prédominantes de ce gazouillis que nous voulons étudier.

L'observation mise en tête de cette courte étude sur le gazouillis est, elle aussi, très explicite sur la façon dont apparaissent les premières émissions vocales de l'enfant. « Ce matin, dans son berceau, après m'avoir écoutée un long moment, il m'a fait un « heu » et s'est mis à sourire ! Peut-être, conclut si justement la mère, n'était-ce qu'une grimace de contentement, mais évidemment il était heureux et bien ». C'est évidemment parce qu'il « est en vie » « parce qu'il est heureux et bien » que l'enfant émet les premières notes de son gazouillis. Mais cette émission n'est pas quelque chose de volontaire, ni même de conscient ; c'est un simple geste, une simple réponse vocale de la nature elle-même, à un sentiment de bien-être, de parfait contentement, de colère parfois, c'est quelque chose de semblable à ce qui s'exhale de la bouche de l'adulte qui gémit sa peine ou qui, parfaitement heureux pousse de petits cris de contentement, sans suite.

Une fois cela s'est passé, et 10 jours après, cela se passe encore « après le bain » avec de vrais sourires... et des petites mines très drôles ». Et très rapidement, deux jours après pour le cas considéré, l'enfant prend l'habitude de sourire et de mettre en même temps « sa petite bouche en pointe comme pour causer dès qu'on s'approche de son berceau ». Dès cet instant, l'enfant qui, finalement, s'est entendu émettre ces premiers sons et les a trouvés drôles, va les reproduire.

Laissons les poètes, les mères qui si ravissamment nous font sentir ce qu'il y a de véritablement émouvant, d'indécis de flou et de fugitif dans ces premières manifestations vocales d'une intelligence qui s'ouvre insensiblement, et retournons-nous vers la seule observation scientifique. Essayons en écoutant ce babil enfantin, de tirer quelques conclusions précises d'ordre pratique, quant à l'évolution du langage chez l'enfant. Essayons, à travers les notes recueillies à ce sujet par les observateurs les plus divers, philosophes, éducateurs, à travers surtout les observations précises dues à quelques jeunes mères, de dégager ce qui peut être retenu. Voici ce que nous relevons par exemple, dans le journal où Mme J. FROMENT consigna quelques notes sur les premières étapes du développement du langage de son enfant, né le 24 janvier 1915.

3 mars 1915. — Le regard se fait bien plus intelligent. Il écoute maintenant et regarde très attentivement la personne qui lui parle. Ce matin, dans son berceau, après m'avoir écoutée un long moment, il m'a fait un « *heu* » et s'est mis à sourire. Peut-être n'était-ce qu'une grimace de contentement, mais évidemment il était heureux et bien.

13 mars 1915. — Aujourd'hui, M... m'a fait de vrais sourires après son bain avec des « *euh* » et des petites mines très drôles. Maintenant ce sont bien de vrais sourires, car chaque fois que je m'ap-

proche de son berceau lorsqu'il est éveillé, il sourit et met sa petite bouche en pointe comme pour causer.

2 avril 1915. — M... commence de temps en temps à moduler un « *are* » au lieu du « *ah* » des derniers jours.

8 avril 1915. — Notre pauvre petit homme a deux très gros vaccins très enflammés et il se plaint d'un petit air tout triste en faisant une petite bobé ! Aujourd'hui, il ne rit pas car sans doute il souffre trop, mais ces jours derniers il avait été si gai, riant tellement lorsqu'on lui causait. Maintenant son sourire est des plus fréquents lorsqu'on cause avec lui et cela n'est plus une exception.

30 mai 1915. — Bébé a un peu perfectionné son petit langage. Il ne prononce encore que des « *a* », des « *e* », des « *re* », mais ces sons se sont un peu modifiés. Depuis 15 jours ils se sont harmonisés, moins gutturaux, plus chantants et plus prolongés. Il dit maintenant plutôt « *ā — e* » et quelquefois « *eu — a* », le premier son étant très tenu contrairement aux sons très brefs émis auparavant. Il dit rarement « *arre* » mais plutôt et assez souvent « *re* ». Peut-être, il est difficile de l'affirmer, a-t-il prononcé un matin et comme par hasard « *in* » ou « *un* » mais ce son a été isolé et exceptionnel.

Les sons « *a* » et « *e* » sont actuellement très purs et très bien émis. Le « *re* » est guttural.

Jusqu'à il y a 8 à 10 jours, il prononçait ces quelques sons lorsqu'on lui causait et comme en réponse aux sons émis. Depuis 8 jours, il se met souvent et presque quotidiennement à moduler ces sons, quelquefois en grognant ou sans raison, lorsqu'il est seul le matin. Lorsqu'il n'est pas de très bonne humeur, il ne crie plus toujours comme un nouveau-né mais commence à gémir et à se plaindre, sinon même à jouer avec sa plainte.

1^{er} septembre 1915. — Que de progrès Bébé a fait depuis ces dernières lignes... Il fait très nettement des préférences ; elles sont surtout marquées pour sa Nounou et pour Maggy avec laquelle il rit constamment aux éclats, la provoquant même en faisant des « *a-e* » très expressifs. Il adore qu'on chante en le faisant sauter et chante lui-même en disant « *a a a...* ».

25 octobre 1915. — M... a fait de très grands progrès à tous points de vue. Au point de vue du langage, toute une série de sons ont été émis d'une façon fugitive.

ata prononcé par périodes deux ou trois fois de suite puis paraissant oublié — surtout observé il y a un mois — nettement prononcé.

dada, dédé, il y a un mois aussi. Très longtemps auparavant, il y a 4 mois, l'avait articulé une fois en pleurant mais fortuitement sans doute et à titre tout à fait exceptionnel.

papapa a été articulé plus rarement à la même période, il y a un mois.

bu, avec une vibration très marquée des lèvres et des lèvres très proéminentes surtout lorsqu'il est un peu fâché.

re, are, sont toujours prononcés et moins gutturaux.

Le son *gue*, a été prononcé mais seulement dans « *agre* » comme variante de *arre* tout à fait au début.

nana, nènè, très fréquents, un peu plus récents ; mais parmi toutes ces monosyllabes une paraît vraiment beaucoup mieux acquise, c'est :

mamama qu'on parvient souvent, lorsqu'il n'est pas trop distrait, à lui faire répéter. Il le prononce presque toujours en se mordant la lèvre inférieure.

Quelquefois, on a pu lui faire répéter *bu*.

On note donc à ce jour l'articulation des consonnes suivantes : *p, b, d, g, m, n, t, r* et des voyelles : *a, e, è, u*.

On peut se demander si le mot *maman* n'a pas une vague signification pour lui. Ces derniers temps, comme on le prononçait à plusieurs reprises, il s'est tourné vers sa mère, l'a regardée en souriant. L'expérience a réussi à plusieurs reprises, mais il est cependant difficile d'affirmer que l'on n'a pas été le jeu d'une heureuse coïncidence.

Le journal, interrompu le 25 octobre 1915 et repris le 3 juin 1916 ne relate plus aucun fait du point de vue du gazouillis. Celui-ci a vraisemblablement disparu pour faire place au langage articulé qui maintenant peu à peu se constitue. L'enfant a 16 mois et 10 jours.

Qu'est ce gazouillis ? Est-ce essai de reproduction, simple imitation ; est-ce un « laisser faire » donné à l'appareil articulaire qui ne demande qu'à se jouer à l'imitation de tous les membres ; est-ce au contraire réponse à l'évocation d'une image auditive ? Il est assez difficile de conclure. Ce que l'on peut affirmer c'est que cette période du gazouillis est celle de la mise au point de l'appareil articulaire, celle pendant laquelle l'enfant apprend à s'écouter, celle pendant laquelle il se prépare à la grande fonction du langage. Les mouvements respiratoires plus ou moins poussés, prolongés, se régularisent, se disciplinent, entrent sous le joug de la volonté ; les cordes vocales commencent à acquérir de la souplesse, augmentent leur possibilité de mise en tension ; la langue esquisse les mouvements de va et vient, amorçant ainsi les positions que plus tard elle devra prendre dans la formation du résonnateur dont les autres parties — voile du palais, joues, lèvres — se mettent également à jouer. C'est en somme une mobilisation générale de tous les organes requis pour la parole, c'est leur mise en marche, leur essai de coordination sous l'action de la volonté.

Mais c'est aussi, du même coup, la période d'essai de fixation des premières impressions auditives et de constitution des premiers couples auditivo-moteurs. « Lorsque, par un besoin instinctif de mobiliser ses muscles articulaires, dit J. FROMENT ou parce que ce gazouillement amuse son oreille, l'enfant balbutie, que fait-il ? Il s'essaye à prononcer quelques voyelles imprécises agréablement modulées, quelques vagues consonnes, quelques syllabes ébauchées : be-be, da-da, agrrr, arr, il cherche ses notes, il fait des gammes, il constitue lentement tous les éléments du clavier sur lequel il jouera plus tard toutes les variations du langage parlé ». Semblable au pianiste, l'enfant consacre des heures à ses arpèges qui rendront plus souple, plus rapide, plus perfectionné le jeu de son mécanis-

me articulatoire avec lequel il jouera plus tard le thème du langage.

Normalement, à quel âge un enfant doit-il commencer à gazouiller ? Dans l'observation que nous rapportons, le gazouillis a apparu très tôt, à un mois et sept jours, sous forme d'un « *heu* » prononcé après une longue contemplation de sa mère qui lui parlait. Mais des différences individuelles existent qui portent sur plusieurs mois. En effet, dans quelques-unes de nos observations, les premières émissions vocales n'ont été signalées qu'à 6, 7 mois. Il est même des cas où les premières syllabes prononcées par l'enfant ne le furent qu'à 9 mois ; mais dans ces cas, nous croyons pouvoir l'affirmer d'après le contexte, il ne s'agissait pas de gazouillis mais bien déjà d'un rudiment de langage articulé dans lequel ces enfants semblaient entrer directement. En effet, ces quelques syllabes prononcées, telles que « *lolo* », « *kiki* » pour un cas, « *dadada* » « *nene* », etc... pour d'autres, ne l'étaient que devant une tasse de lait, un chat qui se nommait « *kiki* » un jouet représentant un cheval, etc...

Cinq semaines, six, sept mois, semblent être les dates extrêmes d'apparition du gazouillis ; entre elles s'échelonnent d'autres dates, telles que 2 mois, 3 mois, 3 mois 7 jours, etc... avec comme *très fréquentes* quatre, cinq mois. Pour conclure nous dirons donc que le gazouillis doit apparaître en moyenne à 5 mois et nous dirons également qu'un gazouillis qui ne s'est pas fait jour à 8 mois, a bien des chances de ne pas apparaître du tout ; l'enfant entrera alors directement dans le langage articulé ou ne parlera pas du tout.

A quel âge le gazouillis doit-il disparaître ? L'observation à laquelle nous nous référons donne une date moyenne à laquelle nous devons nous tenir ; là, il y a en effet peu de variantes individuelles. En général, le véritable gazouillis constitué par l'« *a gue* », « *a è* », « *a re* », simple amusement

de l'enfant qui cherche à se distraire, semble disparaître complètement aux environs de 11, 12 mois. Il paraît s'estomper assez rapidement dès que l'enfant commence à répéter véritablement et très distinctement les mots qui lui sont proposés; il n'est plus que très exceptionnel, dès que commencent à être émis volontairement les premiers mots qui ont sens précis. Une erreur est commise parfois; certaines mères prétendent en effet que leurs enfants gazouillent encore à 18, 20 mois et plus. Il y a là confusion; les sons émis auxquels la mère fait allusion, ne sont pas mots nettement définis, nous le reconnaissons, mais ils sont mots quand même, ils sont langage pour l'enfant qui sait bien, lui, ce qu'il veut dire.

Sans doute ne les emploie-t-il pas logiquement, sans doute s'en amuse-t-il, sans doute se promène-t-il en égrenant des syllabes sans suite qui paraissent incohérentes, mais l'air attentif avec lequel ces phonèmes sont prononcés, l'air préoccupé avec lequel l'enfant accomplit les gestes qu'il accompagne ainsi, montrent assez que ces émissions vocales ne sont pas le gazouillis du tout petit bébé qui lui, s'amuse purement et simplement à s'écouter. C'est un véritable discours que l'enfant se tient à lui-même en un langage complètement déformé parce que mal développé.

On comprend assez cette disparition rapide du gazouillis. Il n'intéresse plus du tout l'enfant qui maintenant, pour se distraire, peut employer des mots que tout le monde comprend. Il n'a d'ailleurs plus le temps et la liberté de se livrer à ces exercices vocaux : il commence à marcher, à trotter, à devenir le jouet de son entourage. Si donc, on voit un enfant de 12 à 15 mois, à plus forte raison de 18 mois, 2 ans, s'amuser encore au gazouillis, s'y attarder, ou ne le commencer qu'à ce moment, il faudra de suite craindre quelque chose d'anormal. Il nous a été donné d'observer un enfant retardé mon-

golien qui, n'ayant encore jamais gazouillé, s'est mis à le faire très typiquement à 4 ans et 3 mois seulement, alors qu'il commençait à marcher.

Peut-on tirer quelques conclusions de la richesse d'un gazouillis ? Certains auteurs ont prétendu que plus un gazouillis était riche, plus il dénotait une intelligence éveillée ; d'autres au contraire affirment que « l'enfant réfléchi » gazouille peu ; certains disent que des émissions vocales très modulées sont certainement l'indice d'un langage se développant tôt et vite ; d'aucuns enfin prétendent qu'un gazouillis pauvre, stéréotypé ou complètement absent, annonce à coup sûr un Retard de langage sinon une mutité absolue. Que conclure de tout ceci ? Nous sommes assez embarrassée pour le faire. D'après nos observations, nous voyons qu'un gazouillis tôt apparu et riche a parfois précédé un langage rapidement constitué, mais que parfois aussi, ce gazouillis précocé et varié a été à la base d'un langage articulé apparu très normalement entre 12 et 15 mois ou assez tardivement à 18 mois. Inversement, nous connaissons des cas de langage se constituant rapidement et très normalement après un gazouillis pauvre, d'apparition tardive. Il est même des cas — rares il est vrai — où l'enfant prononce ses premiers mots correctement et en temps normal, sans avoir jamais gazouillé. Il y a donc de grandes variantes chez l'enfant se développant normalement, qui ne permettent pas de conclure. Très différente est l'observation des enfants retardés chez qui on trouve presque toujours un gazouillis très pauvre apparu tardivement.

Le gazouillis infantin est-il un bon critérium d'appréciation de l'acuité auditive, de l'intégrité de l'appareil articulaire, du niveau intellectuel de l'enfant ?

A cette question nous ne pouvons répondre que très hypothétiquement, en l'absence d'examen spéciaux, nécessaires mais impossibles à faire.

L'enfant commence à gazouiller par hasard, puis par imitation, il continue à le faire par jeu. Il faut donc, pour se livrer à cet exercice, qu'il s'entende, qu'il désire imiter, qu'il soit sensible aux sons émis, qu'il possède enfin un bon appareil articulaire. La clinique nous apprend en effet qu'un sourd ne gazouille pas, qu'un enfant atteint de malformations portant sur l'appareil articulaire, gazouille défectueusement, que les idiots, les déficients intellectuels gazouillent peu ou tard ; Mais peut-on conclure sûrement d'un enfant qui nè gazouille pas du tout qu'il est sourd, inintelligent et ne parlera jamais. Ce serait aller trop loin à notre avis ; tellement de facteurs entrent en jeu pour entraver la libre évolution de ces exercices vocaux : timidité, nonchalance, peu d'attrait pour ce qui est musical. D'ailleurs, nous le répétons il est des enfants qui entrent directement dans le langage sans avoir gazouillé. Inversement, faut-il conclure à l'intégrité parfaite de tous les organes requis pour la parole, à une intelligence supérieure en présence d'un enfant qui gazouille normalement ? Intégrité des organes auditifs et articulaires, sûrement ; de l'intelligence, c'est plus douteux : certains imbéciles, en effet, ont gazouillé. L'ont-ils fait très normalement, ont-ils modulé vraiment comme le font les enfants bien doués, ont-ils joué intelligemment de leur gazouillis ? Ce sont là questions que nous ne pouvons résoudre n'ayant pu observer de tels enfants à cette période de leur vie.

De l'étude du gazouillis enfantin on peut donc conclure ceci : Des modulations plus ou moins fines, plus ou moins variées impliquent certainement une excellente acuité auditive et une conformation normale de l'appareil articulaire et phonateur ; nous oserions moins affirmer qu'elles se portent garant d'une intelligence normale. Un gazouillis pauvre ou inexistant n'implique pas forcément un déficit intellectuel ; il

doit surtout attirer l'attention sur l'oreille qui, sans être complètement sourde, pourrait être déficiente.

Nous voudrions aborder encore une dernière question d'intérêt purement didactique. *Quels sont les phonèmes émis dans le gazouillis ? Y a-t-il une hiérarchie, une raison d'être dans l'ordre de leur apparition ?*

« Il est aussi difficile, écrit PREYER, de traduire sur le papier la grande majorité des sons qui accompagnent les exercices de la langue et des lèvres chez le nouveau-né, qu'il le serait de décrire ou de dessiner les mouvements toujours plus vifs, plus prolongés, et plus variés, qu'exécute l'enfant rassasié et éveillé, que l'on abandonne à lui-même ». Il est en effet très difficile, sinon impossible, de transcrire la multiplicité des sons formant le gazouillis du tout petit. Quelques uns correspondent très nettement aux voyelles « *a* » « *e* » à la nasale « *eu* », aux consonnes « *g* » « *m* » « *p* » « *r* » « *t* » associées le plus souvent aux voyelles précitées et donnant de ce fait des ensembles phonétiques tels que « *ag* » « *me* » avec prolongation sur le « *g* » le « *e* » ; « *ar* » avec roulement très prolongé du « *r* » ; « *agre* » avec finale traînante. Mais à côté de ces phonèmes nettement émis, combien de modulations impossibles à saisir qui ne correspondent à aucun des sons élémentaires connus. Sortes de termes de passage d'un phonème à l'autre, ils sont quelque chose de flou, de vague qu'il est difficile de capter.

Certains auteurs, certains psychologues ont cru trouver une hiérarchie dans l'ordre d'apparition des sons émis par l'enfant ; quelques uns en ont donné un tableau-type ; d'autres ont même essayé de démontrer que le gazouillis de l'enfant français contenait exactement les mêmes notes que le gazouillis de l'enfant anglais ou allemand et qui plus est, que ces notes étaient toutes apparues suivant un ordre donné. Nous

avons peine à le croire étant donné le résultat de la petite enquête à laquelle nous nous sommes livrée personnellement. Toutes les réponses ont divergé quant à l'ordre d'apparition, quant à la quantité de phonèmes émis. Chez certains enfants le gazouillis, pauvre, ne contient que des « a » « eu » ; chez d'autres c'est bien le « délire lingual » dans lequel s'entrecroissent nombre de « sons articulés et inarticulés qui n'ont aucun rapport ».

Cette petite enquête nous a permis de constater aussi, que les voyelles n'apparaissent pas forcément « en premier » comme on l'a prétendu ; elle nous permet d'affirmer que les consonnes n'apparaissent pas suivant un ordre rigoureux : labiales d'abord, dentales ensuite, palatales et gutturales enfin. La plus grande fantaisie préside au contraire à l'apparition des premiers phonèmes. Si les voyelles et les nasales « a » « e » « eu » sont souvent les premières en date, elles peuvent cependant se laisser précéder par les consonnes « m » « n » « p » ou « r ». Les phonèmes « b », « k » peuvent composer à eux seuls tout le gazouillis infantin.

Une chose est certaine aussi, c'est que le « f » le « j », « l », « s », « v », « z » ne sont émis que très rarement. Faut-il voir dans cette absence, la cause de la difficulté qu'ont nombre d'enfants à les prononcer ? Est-ce parce que l'enfant ne s'y est pas exercé dans les premiers mois qu'il les articule difficilement plus tard ? Nous ne le croyons pas, car les premiers mots de l'enfant comportent souvent des phonèmes auxquels il ne s'est jamais exercé : tel que le « *vouvou* » désignant le chien. Nous croyons plutôt qu'il y a dans les vibrations sonores constituant ces phonèmes quelque chose de difficile à saisir ; de ce fait ils ne sont pas remarqués par le bébé de quelques mois et plus tard, ils sont mal entendus, donc mal fixés, par le jeune enfant.

Un détail encore qui a son importance ; le bébé commence à prononcer des « a » et des « e » isolés puis assez vite il les articule ensemble et les compliquera bientôt d'un « g » et même d'un « r » intercalés. Si bien que les premiers « a » « e » deviennent des « agr » puis des « agrre » avec finale nettement accentuée qui ne laissent aucun doute sur la présence de cette dernière voyelle. Ce sont là des modulations qui ont leur importance, leur raison d'être : par elles, l'enfant apprend à émettre plusieurs phonèmes de suite et ainsi il se prépare à l'articulation du mot que d'emblée sa mère lui proposera quand l'heure sera venue.

CHAPITRE IV

L'acquisition du mot.

L'acquisition du mot n'est pas quelque chose de fortuit; son apparition ne se fait pas un jour brusquement, sans aucune raison, sans aucun but. Elle n'est que l'aboutissant, la résultante d'un long enchaînement de faits, de transformations de tous ordres : organiques, intellectuelles. Apparition de la conscience, formation de l'intelligence, mise au point du mécanisme articulaire, sont autant de faits qui ont marqué la première étape du langage, une tendance évolutive vers son acquisition.

Il y a plus. Pressentant une maturité toute proche, la mère surveille avec un soin jaloux le moment où son « tout petit » sera capable de l'entendre, c'est-à-dire de la comprendre et après l'avoir souvent entendue et écoutée, de lui répondre. C'est elle qui fera comprendre à l'enfant la nécessité de se laisser imprégner par le milieu dans lequel il vit et avec lequel il devra bientôt communier. Et c'est parce qu'il le veut, et c'est parce qu'il en sent le besoin et que ça l'amuse, que l'enfant d'à peine un an fera l'effort nécessaire pour extérioriser ses premiers mots.

Essayons d'indiquer les grandes lignes de cette évolution vers le mot. Plus complexe qu'elle ne le paraît, cette évolution comporte deux grandes phases : compréhension d'abord, expression proprement dite ensuite. Chacune de ces phases est tout entière dominée par un fait psycho-physiologique auquel elles aboutissent, tout en le faisant naître : d'une part, l'enfant arrive à comprendre que tout ce qui existe a nom et d'autre part que tout ce qui existe doit être nommé. Et c'est parce que l'enfant comprendra que tout ce qui l'entoure et que lui-même porte un nom qui le désigne particulièrement, et c'est parce qu'il a l'intuition que tout ce qui fait partie de son horizon de vie doit être désigné par ce dit nom que l'enfant entre vraiment dans le langage. Ces deux faits, clôturant pour ainsi dire la phase de compréhension et après elle la phase d'expression, sont corrélatifs l'un de l'autre. Le deuxième ne peut apparaître si le premier ne se fait jour. C'est parce que l'enfant a compris que toute chose possède un nom, qu'il pourra, dans les 2 ou 3 mois qui suivent, entrer dans la deuxième phase, celle de l'expression. Cette dernière, il est vrai, peut ne jamais apparaître, alors même que la première est parfaitement constituée. Ce sont là des cas spéciaux dans lesquels semble persister longtemps la mentalité de l'enfant de 10 à 12 mois.

COMPRÉHENSION DU MOT

Six mois de longue contemplation sur tout ce qui l'entoure, six mois de gazouillis, font de l'enfant de 8 mois un être prêt pour le langage. Il connaît par leur aspect tout ce qui fait partie de son horizon de vie ; il reconnaît les siens ; des images mentales sont maintenant très nettement et très sûre-

ment constituées, puisque l'enfant se retourne avec une figure expressive au seul bruit de la cuillère remuant le potage, du hochet, du jouet de caoutchouc qu'il cherche à saisir dans l'instant. Mais tous ceux qui s'agitent autour de lui, mais tout ce qui l'entoure, toutes ses images mentales sont pour ainsi dire lettre morte ; ils ne comportent pas encore d'élément sonore. L'enfant de 8 mois environ ignore encore tout du leit-motif verbal. C'est à l'acquisition de ces leit-motifs verbaux, c'est à leur fixation intelligente que l'enfant va désormais travailler. Cette acquisition, cette fixation, aboutiront au fait psychologique dont nous parlions tout à l'heure, à savoir qu'à chaque personne, qu'à chaque objet, qu'à chaque animal, en un mot qu'à tout ce qui existe, est attaché un nom.

L'acquisition du mot est chose complexe, elle paraît se faire en plusieurs temps : l'enfant doit d'abord détacher de tous les sons qui parviennent à son oreille, pour nettement les individualiser, ceux qui font figure de leit-motifs verbaux. Il devra ensuite choisir, parmi ces derniers, ceux qui désignent particulièrement chaque être et chaque chose. Il devra enfin fixer dans sa mémoire, définitivement, ces leit-motifs verbaux, les faire passer à l'état de souvenirs auditifs, non pas isolés, mais nettement attachés aux autres souvenirs sensoriels, visuels surtout, qui déjà peuplent son petit cerveau. C'est là un travail considérable si l'on songe que l'enfant de 8 mois environ n'a nullement ancrée en lui cette notion du mot, ayant valeur significative — elle n'apparaît pas en effet chez les sourds-muets et ne se fait jour que très tardivement chez l'enfant laissé à lui-même — si l'on songe de plus, que l'acquisition de cette notion comporte de nombreuses réflexions, observations, comparaisons, toutes opérations psycho-physiologiques complexes, auxquelles l'enfant n'est pas accoutumé.

Fort heureusement, la mère est là qui veille, aplanit toutes difficultés et simplifie toutes choses. Avec une intuition merveilleuse, de « vieux savant » elle fait se mouvoir avec aisance son tout petit dans les dédales du langage. Au cours de fréquentes promenades, dans de longs tête-à-tête avec son enfant, elle fait comprendre à cette jeune intelligence qui s'ouvre, que toute chose doit se nommer. Jusque-là, l'enfant semble n'avoir prêté aucune attention à la parole, en tant que parole, mais seulement en tant que chant, à peine différent du bruit fait par le grelot de son hochet ou par l'étui à lunettes énergiquement remué. Inlassablement, la mère nomme tout ce qui amuse son enfant, tout ce qu'il touche et prend dans ses petites mains pour longuement contempler. Elle nomme, avec des mots simples, le plus souvent nettement isolés, ou englobés dans une petite phrase courte dépouillée de toute locution ; elle nomme avec des mots choisis parmi ceux qui s'approchent le plus du gazouillis et, avec une intuition très sûre, elle simplifie encore ces mots, les transforme, les met pour ainsi dire à la portée de son « tout petit », les réduit finalement à un redoublement de syllabes tout proche de ceux qui lui sont si familiers... Ceci se passe journellement... un jour, l'enfant a compris, il sait maintenant que la connaissance de toute personne, de toute chose, comporte l'acquisition d'un élément de plus, d'un élément sonore, d'un nom. C'en est fait, la première étape est parcourue. Il n'y a plus qu'à rendre par des répétitions fréquentes, définitive et sûre cette acquisition nouvelle. Maintenant, le souvenir auditif fait partie intégrante des images mentales. Les uns et les autres sont si indissolublement liés que le rappel de l'un entraînera fatalement la résurrection de l'autre.

Comment s'est fait cette compréhension ? A-t-elle été brusque dans son apparition, ou s'est-elle fait jour insensible-

ment ? On a beaucoup épilogué à ce sujet, parlant parfois de brusque lumière. Il nous semble que c'est là, œuvre de transformation insensible et lente, à mesure que se martelaient plus fréquemment et plus distinctement les mots, à mesure aussi que, objets et éléments sonores étaient mis plus souvent en présence. La mère le sait bien, elle, puisqu'elle ne se lasse pas de montrer et de nommer tout à la fois. Une observation prise rigoureusement nous permet d'ailleurs de penser de la sorte. « On peut se demander si le mot *maman* n'a pas une vague signification pour lui. Ces derniers temps, comme on le prononçait à plusieurs reprises, il s'est tourné vers sa mère, l'a regardée en souriant. L'expérience a réussi à plusieurs reprises, mais il est cependant difficile d'affirmer que l'on n'a pas été le jeu d'une heureuse coïncidence. » Il y a donc bien eu d'abord phénomène de compréhension vague, indécise, qui peu à peu, au fur et à mesure des répétitions, s'est précisée, s'est dessinée plus sûrement et bientôt s'est imposée. Et ainsi, se prenant au jeu, fixant aussi de plus en plus son attention sur tous les éléments sonores qui l'amuse maintenant, l'enfant acquiert en 2 à 4 mois tout un petit bagage de connaissances verbales qu'il n'a plus qu'à enrichir.

Que doit comprendre l'enfant de 12 mois environ, sur le point d'aborder l'expression du mot ? Il ne s'agit bien entendu que d'approximations, de moyennes. Rien n'est plus variable, plus strictement personnel. Cependant, en comparant nombre d'observations ayant trait à des enfants d'intelligences très différentes, on peut établir en principe les faits suivants sur lesquels on pourra se baser pour situer un Retardé dans le langage : l'enfant de 12 mois environ doit connaître par leur nom les personnes qui l'entourent le plus journellement : *papa, maman, nounou*, etc. ; les quelques animaux faisant partie de sa vie quotidienne : *chien, chat*, par exem-

ple ; les parties de son corps que parents et nourrices ont coutume de lui faire désigner depuis de longs mois : nez, bouche, oreilles, yeux, mains, pieds ; certains de ses vêtements dont on lui parle souvent : chapeau, manteau, souliers ; ses jouets favoris ; les aliments qui composent son alimentation ordinaire : soupe, lait, gâteau. Il doit connaître aussi la signification de quelques qualificatifs : bon, chaud, joli, grand ; de quelques locutions : au revoir, par terre, etc.

Ajoutons à la compréhension de ces quelques mots simples, concrets, l'intuition très nette, l'interprétation très exacte du geste, de la mimique, de l'intonation de la voix. L'enfant ne s'y trompe pas en général, pressentant très exactement tout ce qu'il y a de vrai, de sincère, dans ces langages naturels auxquels lui-même donne si facilement libre cours. C'est ainsi qu'il se met à sourire aux mots : « vilain, méchant » prononcés avec une douce intonation de voix, tandis qu'il se met à pleurer à l'audition des mots les plus tendres articulés avec un visage sévère.

A ces quelques notions, doit se borner, selon nous, le petit bagage de connaissances de l'enfant de 12 mois environ qui n'a articulé aucun mot encore. Certaines mères croient à une compréhension beaucoup plus étendue. Cela n'est peut-être pas impossible mais nous croyons téméraire de l'affirmer. Nos moyens de vérification, très arbitraires, très grossiers, ne tiennent en effet nullement compte de toutes les finesses que comporterait une telle étude. Nous nous basons uniquement sur des réactions de l'enfant qui se retourne ou ne se retourne pas, regarde ou ne regarde pas, sourit ou reste maussade à l'énoncé de tel ou tel mot. C'est tout ; rien de plus exact, de plus scientifique à nous mettre sous la main. Rien de plus précis non plus qui éliminerait complètement la part d'inattention, de bonne ou mauvaise disposition de l'enfant. Dans une telle expertise, on oublie trop souvent aussi de

nommer personnes et objets, dont on veut vérifier la juste compréhension du nom, sans accompagnement de l'un des langages naturels dont nous parlions tout à l'heure, si rapidement révélateurs. Pour toutes ces raisons, nous jugeons plus exact de limiter les connaissances de l'enfant pris au seuil du langage, aux quelques mots ou locutions indiqués plus haut. Cette compréhension verbale limitée allant, cela va sans dire, avec une compréhension beaucoup plus large, beaucoup plus étendue de la vie normale dans ce qu'elle a de simple.

Avec ce petit bagage de connaissances, l'enfant va aborder la deuxième phase de l'acquisition du mot : celle de l'expression. Peut-on, d'après l'état intellectuel de l'enfant, affirmer ou seulement pressentir son apparition, la prédire proche ou lointaine? Se dégage-t-il de l'examen de l'enfant, quelque chose qui permette de dire « il va bientôt parler » ? Oui, sûrement ; si l'enfant possède les notions que nous venons d'indiquer, trahissant un état intellectuel adéquat ; si de plus on sent poindre en lui le désir de montrer, de demander, de s'extérioriser, de jouer avec les siens, signant un état psychique normal on peut affirmer l'émission prochaine du premier mot : de l'indifférence, de l'apathie, une attention qui se fixe mal, sont au contraire de mauvais augure.

PRONONCIATION DU MOT

A quel âge doit apparaître le premier mot ? Le plus généralement entre 10 et 12 mois. C'est en effet à ce moment-là que l'enfant, dépouillant un peu son gazouillis de cette multitude d'émissions vocales impossibles à fixer, choisit parmi les phonèmes les plus nettement articulés ceux dont le redoublement a figure de mots. Notons de suite que, dès ce moment, l'en-

fant semble avoir conscience du rythme inhérent au mot, semble aussi avoir nettement ancrée en lui la notion d'enchaînement d'une syllabe à l'autre. En effet, aux « a » « e » « rr » du gazouillis succèdent rapidement les « pa pa pa », « ma ma ma » préparés, il est vrai, par les quelques essais de la période transitoire allant du gazouillis à l'expression du mot : ce sont les « arr » « agr » signalés au chapitre précédent.

L'acquisition de ce premier mot, « papa » le plus généralement, ne s'est pas faite d'emblée. Ce n'est pas tout d'un coup que l'enfant s'est mis à prononcer *papa* en voyant son père ou tout autre personnage du sexe masculin. Cette acquisition, tout comme la compréhension du mot n'est que l'aboutissant de longs tâtonnements se renouvelant identiques pour chaque enfant. Compréhension verbale certaine de quelques mots ; images mentales pourvues très sûrement maintenant de leur souvenir auditif ; existence certaine et sûre de quelques couples auditivo-moteurs très simples, rudimentaires, réduits aux *pa - ba - gue - re - agr, etc* ; mécanisme articulaire se jouant facilement ; désir de s'extérioriser chez un enfant commençant à jouer intelligemment, à s'intéresser à ce qui se passe autour de lui, telles sont les conditions dans lesquelles se trouve un enfant de 12 mois environ qui va aborder la parole. C'est à cette époque, nous le répétons que normalement l'enfant doit entrer dans l'expression du langage. C'est entre 12 ou 14 mois que le premier mot conscient, intelligent, appliqué à telle personne ou tel objet, doit être volontairement émis.

Comment cela se fait-il ? La chose est délicate, nous dit encore CHARLES-LOUIS-PHILIPPE. Voici comment cela se passe : « Tout d'abord, vous vous emparez de son joli gazouillis. Tout doucement, vous essayez de le comprendre. Il se révèle en votre cerveau des facultés de vieux savant. Vous classez les sons : il y en a qui sont plus compliqués et qui témoignent déjà d'un bel entendement. Vous vous en emparez avec délica-

tesse, vous les mettez en vous et vous faites votre âme se mouvoir autour d'eux. Alors, un beau soir, lorsqu'il a fini sa besogne de têter et qu'avec ses yeux vides, il regarde toute chose, vous les lui répétez. Tout d'abord, il ne les reconnaît pas. C'est peut-être parce qu'il ne pense pas à celà, mais bientôt vous l'attirez par la douceur de votre voix et de vos yeux, vous l'attirez à vous, et voici qu'il vous préfère au feu ou à la lampe, et qu'il vous regarde et qu'il vous écoute. Vous lui répétez encore une chanson, les deux ou trois petits morceaux de gazouillis : il les reconnaît bien, et il lui semble que c'est quelque chose de lui-même qui sort de votre bouche. Alors il part en un sourire, avec clarté, tout entier, et il dit et il redit et il redit encore, comme une chanson, les deux ou trois petits morceaux qu'il connaît.

Ah ! C'est beau ! Ce n'est plus comme s'il les disait spontanément, non ; il répète aujourd'hui les paroles de sa mère parce qu'il est attentif à elle, et il les répète comme un écolier récite sa leçon, ayant compris qu'il faut apprendre. Esprit d'imitation : nous trouvons une parole belle, et nous la répétons. Souvent elle est une des anciennes paroles, mais celui qui la dit l'imprègne de quelque chose de neuf qui est sa vie, et quand nous la répétons, elle s'est agrandie, elle vibre, elle contient un peu du cerveau d'un homme intelligent. Ainsi le petit enfant. S'il part en un sourire, avec clarté, tout entier, s'il est heureux, c'est qu'entendre ses paroles les lui a fait voir, les lui a fait sentir, et il trouve qu'elles sont jolies et qu'elles sont drôles puisqu'il en sourit.

Oh ! C'est beau ! Mais il ne faut pas s'arrêter à cela ».

« Elle a étudié le gazouillis de son enfant et le lui répète afin de lui apprendre ce que dit sa maman. Ceci fait, un beau jour, elle se met à lui dire des mots dont il n'a pas coutume, et parce qu'il a pris l'habitude de suivre sa mère, il en vient à répéter, bien qu'il soit maladroit, les beaux mots difficiles.

Bien entendu, elle lui apprend d'abord à dire « Maman » ! C'est plus long qu'on ne le pense car il faut lui faire comprendre qu'il y a une association entre la personne et le mot qu'elle prononce. Et puis, il faut un peu corriger sa prononciation, qui est d'abord très ridicule.

Finalement, le mot devient quelque chose de drôle et qui est informe, mais qui ressemble un peu aux élucubrations malhabiles des trop simples cerveaux. Cela fait : Baba ou mama, on ne sait pas bien, parce que c'est inarticulé. C'est tout d'un bloc, et c'est un peu lourd, comme un petit pâté de sable, mais c'est gracieux quand même puisque c'est l'œuvre d'un enfant ».

Nous compléterons ces lignes par un passage du journal de Mme J. FROMENT :

« 25 octobre 1915... Mais parmi toutes ces monosyllabes, une paraît vraiment beaucoup mieux acquise, c'est : « ma ma ma » qu'on parvient souvent, lorsqu'il n'est pas trop distrait, à lui *faire répéter*. Il la prononce presque toujours en se mordant la lèvre inférieure. Quelques fois, on a pu lui faire répéter « bu », »

Dans ces lignes se trouvent nettement résumées les différentes étapes parcourues par l'enfant qui, aux environs de 12 mois, va prononcer volontairement et intelligemment son premier mot : répétition volontaire de quelques-unes des syllabes composant le gazouillis, répétition d'un mot ensuite sans application consciente de celui-ci, enfin évocation spontanée d'un mot en présence de la personne ou de l'objet désignés par celui-ci. C'est pendant que l'enfant s'essayait de son mieux à la compréhension du langage qu'à son insu se préparait ainsi l'évocation du premier mot.

Aux environs de 9 mois, en effet, un premier fait va se produire, important, capital, dans l'évolution du langage : l'enfant va répéter à la suite de sa mère quelques-unes des

monosyllabes composant son gazouillis. Jusque-là il s'était laissé aller à des exercices vocaux émis au gré de sa fantaisie, guidée par le hasard. Seul le désir de chanter, de faire un peu de bruit, de se distraire existait en lui ; jamais encore il n'avait eu, semble-t-il, le désir d'imiter, l'un des siens ; jamais encore il n'avait compris qu'il pouvait user de la parole pour faire comprendre ses désirs, ses besoins. Il lui était bien arrivé de mettre sa petite bouche dans une position qui lui avait semblé drôle à voir, mais de ses lèvres ainsi disposées n'était sorti aucun son. Un jour cependant, au cours de l'une de ces fréquentes scènes, si bien décrites dans les lignes citées plus haut, l'attention est fixée plus que de coutume, elle est mise en éveil ; l'enfant écoute enfin vraiment les monosyllabes prononcées par sa mère ; il les écoute si bien, les trouve si parfaitement intéressantes, trouve surtout si drôle de répondre à cette conversation dans laquelle il se reconnaît qu'il se met, sans savoir comment il s'y prend, à articuler ce qui lui est proposé : simples syllabes, toutes semblables, assez comparables à celles qui composent son gazouillis, syllabes redoublées faisant figure de mots.

Cette première répétition, disions-nous, est un fait capital ; c'est le premier pas accompli dans la voie de l'expression, qui semble décider de l'avenir du langage : l'enfant qui a répété des syllabes et les répète maintenant à chaque fois qu'on le lui demande, est un enfant qui, normalement, doit parler. Il ne lui reste plus qu'à donner valeur significative aux sons qu'il émet. Il le fera avec l'aide de sa mère qui, après lui avoir fait comprendre que toute chose a un nom, arrivera par le même procédé de répétition du mot en présence de la personne ou de l'objet à faire comprendre à l'enfant qu'il peut, lui aussi, nommer ce qu'elle nomme si bien. C'est là le travail de la deuxième étape, celle qui mènera au

fait psychologique dont nous parlions plus haut : comprendre que toute chose doit se nommer.

Désormais, l'enfant est en pleine possession du langage ; le principe lui est connu. Il ne lui reste qu'à perfectionner et à enrichir son vocabulaire, à acquérir la phrase. C'est là simple question de temps, de patience, de besoin d'oreille, de développement intellectuel aussi, d'enrichissement d'une pensée qui s'est fait jour. Le plaisir de nommer, le désir de satisfaire un besoin, l'initiative qui conduisirent aux premiers mots continueront dans la suite à maintenir l'enfant dans ce perpétuel besoin d'acquérir, toujours, et de plus en plus.

Le rôle de la mère est considérable dans cette acquisition. Comment peut-il s'interpréter ? Quel est-il au juste ? La mère est-elle créatrice de ces « voies d'associations » dont parlent les partisans de la théorie des « centres du langage » autonomes ; est-elle celle qui enseigne au tout petit les principes de phonétique, montrant à celui qui ne comprend encore rien du langage de quelle façon doivent s'articuler les phonèmes ? Certes non. Comme le dit J. FROMENT, son rôle se borne à ceci : éduquer et cultiver l'oreille de l'enfant, susciter en lui le désir de reproduire des sons nouveaux. Elle ne lui montre nullement comment il doit s'y prendre pour articuler. « C'est lui qui, en se jouant, guidé par le hasard ou par l'instinct, après de multiples tâtonnements, dispose ses lèvres, son palais, sa glotte, de telle façon qu'il en jaillit un son déjà entendu, ou un son nouveau. » La mère n'intervient directement, que pour inviter l'enfant à répéter le son qu'il a déjà prononcé. « L'enfant, continue J. FROMENT, n'apprend pas à articuler, quoiqu'on en ait dit, en imitant les mouvements de nos lèvres ; s'il en était ainsi, en effet, comment l'aveuglé-né, pourrait-il apprendre à parler aussi aisément qu'un enfant normal ? L'enfant n'imité pas les mouvements de notre appareil bucco-laryngé dont il ne peut observer que les moins

essentiels, il les retrouve en cherchant par ses seuls moyens et par des tâtonnements multiples à reproduire les sons entendus. Enfin il y a réussi et, après bien des répétitions fortuites, le souvenir du son se lie par une association étroite et définitive, au souvenir de l'ensemble de mouvements qui le conditionnent. L'habitude substitue enfin au souvenir de ces différents mouvements de véritables « mécanismes tout montés » dont le jeu automatiquement et inconsciemment coordonné en assure l'exécution. L'évocation de l'image auditive qui, comme toute sensation, a une tendance à se prolonger en acte suffira désormais à faire déclancher, comme un réflexe, l'habitude motrice, le mécanisme moteur qui y correspond. La volonté n'intervient que pour permettre ou même seulement pour inhiber dans certains cas cette réponse motrice. Le clavier articulaire est dès lors entièrement constitué.

En possession des procédés qui conditionnent l'articulation des 31 sons élémentaires ou phonèmes, la mémoire motrice n'a plus à s'enrichir. En acquérant un mot nouveau l'enfant n'apprend pas un procédé articulaire, il n'apprend pas une image motrice nouvelle. Ce qu'il retient, c'est l'ordre et la succession des sons élémentaires qui constituent ce mot, c'est une phrase mélodique. Et de même que l'adulte (le sourd-muet éduqué étant excepté) ne retient pas la manière d'articuler chacun des mots dont il a l'usage, il n'en a aucune image motrice, il n'en a qu'une image auditive et visuelle. Il n'a pas non plus, à proprement parler, une image motrice d'articulation des phonèmes. L'automatisme articulaire étant constitué, la mémoire verbale se ramène, en ce qui concerne la parole, au seul souvenir des images auditives verbales. L'image auditive du mot étant évoquée, l'exécution mécanique et inconsciente de chacun des actes articulatoires qu'implique l'émission de ce mot sera automatiquement déclanchée, au fur et à mesure des besoins de la prononciation, par

l'évocation successive des images auditives élémentaires qui y correspondent ».

Avant d'en terminer avec l'étude de l'acquisition du mot, nous voudrions mettre au point, très rapidement, deux faits qui nous paraissent importants.

L'enfant, comme on l'a prétendu si souvent, ne *donne pas à ses premiers mots une vaste signification* ; il ne se laisse nullement tromper par de vagues ressemblances ; pour lui, chaque personne, chaque objet, chaque être, est très nettement différencié. S'il englobe sous le même nom de « *fourrure* » une descente de lit, un chat, son tour de cou, un oiseau ; sous le nom de « *porte* » tout ce qui se ferme tels que des rideaux, une fenêtre, une boîte, la porte elle-même, un livre, un placard ; sous le nom de « *mambo* » (exemple donné par PREYER) un orgue de Barbarie, le mendiant qui en joue, le singe perché sur cet orgue, sa nourrice, la machine à coudre à laquelle cette dernière travaille souvent ; sous le nom de « *feu* », une bougie, une lampe, un phare, le fourneau, tout ce qui est chaud ; sous le nom de « *papa* » tous les hommes, de « *maman* » toutes les personnes du sexe féminin, etc..., c'est tout simplement parce qu'il a trouvé là, le moyen de suppléer à la pauvreté de son vocabulaire. Faisant preuve d'initiative, de raisonnement, de réflexion, il classe dans une même catégorie tout ce qu'il estime se ressembler un peu. A cette catégorie, il donne un nom, généralement celui désignant l'attribut qui l'a le plus frappé ; ainsi il pourra satisfaire son besoin de nommer, de désigner, de s'extérioriser. Deux faits semblent nous donner raison : tout d'abord l'enfant qui dit « *porte* » pour demander une boîte, repousse tout ce qui n'est pas la boîte désirée. De plus, dès qu'il aura appris le mot « *boîte* », bien vite il se défera — malgré l'entourage parfois — du mot « *porte* » qui, autrefois, désignait

cet objet. Et petit à petit, au fur et à mesure de ses acquisitions, le mot « porte » ne désignera plus qu'un objet, le seul pour lequel il doit être conservé. Cette utilisation intelligente du « mot à tout faire » qui finalement prend sa véritable place vient, nous semble-t-il, confirmer ce que nous avançons.

L'enfant ne répète pas en perroquet, comme on le croit trop fréquemment. Oui, sans doute, s'amuse-t-il, dans les petits discours qu'il se tient à lui-même, à égrener des cha-pelets de mots sans suite qui charment son oreille ; ce n'est là que simple jeu, amusement, passe-temps car, dès que l'enfant veut demander ce dont il a besoin, il revient à un vocabulaire, déformé sans doute, mais très précis.

Essayons maintenant, en un court résumé, de montrer ce que doit être la compréhension du langage, le vocabulaire et le psychisme d'un enfant de 15 mois qui va aborder la phrase. Ceci toujours pour établir une échelle à laquelle devra être mesuré le Retardé.

La compréhension du langage doit être déjà assez étendue et porter sur les mots désignant les objets dont l'enfant fait un usage quotidien, les personnes qui l'entourent journellement, les quelques verbes traduisant un ordre simple à exécuter, tels que : donne, montre, tiens.

Le vocabulaire, très variable avec chaque enfant, doit cependant se composer de quelques mots généraux désignant ceux qui et ce qui fait partie de sa vie journalière. C'est ainsi que, pour un enfant, il se composait de : papa ; maman ; tss (sucre) ; Aine (nom de sa bonne) ; ti-té (montre-chaîne) ; vou-vou (désignant toutes les petites bêtes avec lesquelles il s'amuse) ; bobo ; atieu (adieu) ; avoi (au revoir) ; mène (Philomène, nom de la cuisinière) ; mine-mine (minet) ; bébé ; un, deux, ta (1, 2, 3) ; esi (merci) ; apo (chapeau) ; babain (balle). Dans l'observation d'un autre enfant de 15 mois, nous rele-

vons les mots suivants : Papa, mimi, tonton-Pomme (en un seul mot signifiant oncle Paul), Minet, Maman, pépé, pèces (pêches), mener (promener), coco (pour désigner un œuf), ki (confiture), kuche (sucre), mǎin (ours). Nous nous en tiendrons là. Ces quelques exemples suffisent à montrer qu'aucune règle ne préside à cette acquisition des mots. Un seul fait peut être érigé en principe : un enfant de 15 mois doit répéter tout ce qui lui est dit, il doit nommer nombre d'objets qui lui sont journellement montrés, et les quelques personnes de son entourage habituel. De plus, un enfant de 15 mois doit commencer à savoir jouer seul — ces jeux consistant en général à jeter des objets à terre, à faire du bruit avec une boîte, à essayer d'imiter ce que fait sa mère, etc... — à savoir se servir intelligemment de sa main.

La compréhension de la vie quotidienne doit être assez étendue ; l'enfant doit comprendre qu'il est temps d'aller dormir, de se mettre à table, d'aller se promener. Il doit connaître les personnes de son entourage.

Ce sont là données générales qui peuvent varier à l'infini indiquant cependant le niveau intellectuel moyen d'un enfant sur le point d'aborder la phrase.

CHAPITRE V

L'acquisition de la phrase.

On parle couramment d'acquisition de la phrase chez l'enfant ; est-il très exact de le faire alors que tout montre bien que la phrase n'est qu'incessant perfectionnement engendré par une intelligence qui se fait de plus en plus ouverte, de plus en plus compréhensive. Mieux vaudrait parler d'évolution de la phrase : ce serait le titre que psychologiquement parlant nous devrions donner à ce chapitre. Mais pour ne pas dérouter, pour rester surtout dans l'esprit de ce travail envisagé du point de vue acquisition du langage — ce mot étant pris dans son sens le plus restreint — nous parlerons encore *d'acquisition de la phrase* chez l'enfant. Grammatically, en effet, l'enfant s'exprime d'abord par mots isolés, puis par phrases qu'il est convenu d'appeler « petit-nègre », par phrases agrammaticales ensuite, et enfin par phrases correctement construites. C'est le plan que nous suivrons nous efforçant de montrer de plus l'évolution parallèle de l'intelligence enfantine, seule déterminante de cette acquisition.

Le rôle de l'entourage qui, à la phrase précédente, était prépondérant, passe de plus en plus au second plan. L'enfant, d'abord petit bonhomme qui voit, regarde, conclut déjà et réfléchit beaucoup, commence à se faire sa personnalité ; plus tard, grand garçon qui pense, il s'isolera de plus en plus intellectuellement des siens, cherchant à se constituer son moi. Mais malgré cette évolution, l'enfant ne pourra se défendre d'une imprégnation familiale qui le marquera pour toujours et indélébilement. C'est là la raison de ces intonations de voix, de ces tournures de phrases, de cette manière de penser, de concevoir et d'exprimer les choses si particulières à certaines familles très profondément originales et personnelles. Certains enfants cependant, élevés de la même manière que leurs frères échappent à cette sorte d'envoûtement ; sans être des anormaux, ils sont des êtres différents évoluant dans une famille parfaitement homogène par ailleurs. Moineaux dans un nid de mésanges, il n'est pas jusqu'à leur façon de parler qui ne soit très différente.

LE MOT-PHRASE

Le premier mot de l'enfant, celui que, pour la première fois il émet spontanément et volontairement est à proprement parler une phrase : il est bien le *mot-phrase* dont parlent les psychologues. Quand, pour la première fois, l'enfant accueille l'arrivée de son père par le mot « *papa* » articulé très nettement, il y a certainement en lui une intention de caresse à recevoir, un appel à celui qui sait sourire et amuser. Ce n'est pas pour le simple plaisir de nommer une personne qui entre dans sa chambre, qu'il a émis ce groupement phonétique. Ses yeux brillants, ses bras qui se tendent, ses petits gestes de

joie, les soubresauts de son corps montrent avec évidence que dans ce mot « papa » l'enfant met tout son cœur, tout son désir aussi d'avoir auprès de lui quelqu'un qui fait danser, sauter, qui fait aller très haut, très haut, jusqu'au plafond. Le désappointement de n'être pas compris se signera d'ailleurs très vite par une petite moue s'esquissant rapidement, des pleurs et des cris.

Lorsque, aux environs de 12-14 mois, l'enfant prononce le mot « chaise » à la vue d'une assiette de potage, il n'a certainement pas non plus l'intention de nommer un des meubles mis contre le mur de la salle à manger. Dans ce mot, que de choses sont contenues ! Voilà le bon potage que j'aime tant savourer ; vite, j'ai faim ; approchez-moi ma chaise ; perchez-moi sur elle ; mettez-moi ma serviette ; etc. . Simple supposition dira-t-on. Certes non ! Que la mère soit inattentive, ou que par jeu, elle s'amuse à contempler cette chaise qui vient d'être ainsi nommée feignant de ne pas comprendre, qu'elle aille s'asseoir elle-même sur la chaise désignée immédiatement un drame naîtra ; ou bien, en bon caractère, tout chancelant sur ses petites jambes qui le portent encore très mal, l'enfant ira de lui-même tirer le siège dont il a besoin et essaiera de se jucher tout seul sur son perchoir.

Que d'exemples, tous semblables, ne nous a-t-on pas donnés. « *Papo* » prononcé par l'enfant qui, voyant sa mère prête à sortir alors que lui resté en pantoufles et en tablier, signifie certainement « je veux aller me promener avec vous » « Cola » prononcé devant une boîte de chocolat ; « banane », « *gâteau* » prononcés devant une vitrine de primeurs ou de pâtisserie, n'ont certainement pas d'autre signification que « je veux manger du chocolat, un gâteau, une banane », etc.

A dessein nous ne multiplierons pas les exemples, qui foisonnent dans la bouche des mères. Indiquons seulement que déjà une certaine spécialisation se fait jour dans l'emploi du

mot-phrase. On nous citait le cas d'une fillette de 15 mois pour qui le mot « *papo* » autrement dit « chapeau » signifiait : « je veux aller me promener en auto avec papa ». Si, en effet, de la porte elle ne voyait pas la voiture avancée ; ou si, de cette porte, elle apercevait sa mère au volant, elle se roulait à terre et se refusait à sortir à pied ou, en voiture conduite par sa mère.

Dans les premiers mots de l'enfant, on ne peut le nier, il y a bien certainement, toute une phrase de contenue. Celle-ci, nous le disions déjà dans l'un des chapitres de notre première partie, est nettement ancrée dans l'intelligence du tout bébé ; elle est conséquence d'une pensée qui déjà se joue activement ; elle est traduction simpliste et conclusion d'un enchaînement d'images sensorielles. Seule, cette conclusion réussit à se faire jour laissant dans l'inexprimé tout un monde d'images qu'un vocabulaire trop pauvre encore ou presque inexistant ne peut traduire.

Mais pourquoi, dans les exemples donnés, les mots « *papa* » « *chaise* » « *papo* » « *cola* » « *gâteau* » « *banane* » sont-ils choisis ? Pourquoi l'enfant n'emploierait-il pas plutôt l'un des autres mots composant la phrase qui devrait s'extérioriser ? Tout simplement, parce que les autres mots ne sont le plus souvent qu'expressions verbales. Sans doute les mots « sortir, manger, approcher » sont des verbes à sens nettement défini qui peuvent se concrétiser ; mais ils ont été employés si peu souvent devant bébé !

En cela la mère a parfaitement raison car le verbe « *sortir* » s'employant aussi bien pour exprimer le désir « d'enlever quelque chose d'une boîte » par exemple, eût prêté à confusion. Il en est de même pour les autres verbes cités qui, s'ils ne prêtent pas à confusion de par leur sens univoque, n'apportent cependant rien de précis à l'intelligence enfantine. La mère ne les a en effet jamais définis ; elle a beaucoup

plus parlé de la chaise où on va asseoir l'enfant, du chapeau qu'on va lui mettre, du chocolat qu'il a mérité.

Nous n'en finirions pas de cette longue énumération si nous voulions envisager tous les cas et les expliquer ; disons simplement pour nous résumer que le premier mot employé par l'enfant est une phrase entière et que ce premier mot est choisi parmi ceux qui, faisant le plus image, sont le plus souvent employés par la mère. Faisons enfin remarquer que ce premier mot-phrase de l'enfant n'est pas forcément un substantif ; il peut tout aussi bien être un adjectif (bon ! par exemple, employé pour dire que le potage est bon ; chaud ! joli ! émis devant un gros ballon aux couleurs vives, etc....), un adverbe (là, ici, par exemple, signifiant je veux aller là, ici) ; une locution (par terre, pour montrer qu'un jouet est tombé à terre).

LA PHRASE « PETIT-NÈGRE »

L'apparition et l'évolution de la phrase « *petit-nègre* » est tout entière dominée par un *besoin de précision* qui très rapidement naît chez l'enfant. Celui-ci sent, en effet, tout ce que contient de trop vaste, ce mot-phrase avec lequel il s'est exprimé jusqu'alors. Il s'est rendu compte, à ses dépens parfois, des erreurs d'interprétation auxquelles pouvait entraîner l'emploi de ce seul mot-phrase, et c'est pourquoi, très tôt, l'enfant se met à associer deux mots, l'un donnant très nettement à l'autre un sens précis. C'est ainsi qu'il dira « *papeau bébé* » ; « *auto-papa* » : les mots bébé, papa, étant mis là très intentionnellement, pour ne laisser aucun doute sur le possesseur du chapeau, de l'auto. D'autres causes psychologiques existent encore qui décident de l'évolution de la

phrase enfantine. L'enfant comprend très rapidement la nécessité d'appeler sa mère, souvent loin maintenant qu'il marche seul et peut se débrouiller comme un petit homme. Il sait aussi qu'il faut parfois implorer un entourage, moins indulgent maintenant ; qu'il faut appeler sa mère de ce nom de « *maman* » très gentiment prononcé, pour avoir une gâterie qui tente bien ou aller se promener là où elle n'en a pas envie. C'est pourquoi apparaissent de petits embryons de phrases tels que « *maman venir* », « *maman cola* » « *maman là-bas* », etc.

De plus, il a appris de sa mère la nécessité de demander correctement ce qui fait très envie et maintenant il sait qu'à chaque traduction d'un désir il faut ajouter : « *s'il vous plaît* » transformé rapidement il est vrai, en un « *plaît* » beaucoup plus facile à retenir et à prononcer. Ainsi apparaissent les « *plaît Maman* » émis isolément ou à la suite du mot désignant la chose désirée : « *plaît Maman Kucré* » ou « *Maman Kucré, plaît* », par exemple. L'enfant sait encore qu'il faut dire « *merci* » à chaque fois que quelque chose est donné ; « *au revoir* », « *bonjour* » en agitant sa petite main à l'arrivée ou au départ. Ainsi, besoin de précision, nécessité de s'adresser particulièrement à quelqu'un, de demander correctement quelque chose, de dire merci, au revoir, bonjour, sont la chiquenaude, la première impulsion qui fera se transformer en quelque chose de plus précis ces premiers mots-phrases dans lesquels l'enfant aurait parfois tendance à se complaire. D'évocation simple, ils sont commodes : le rappel d'un seul leit-motif verbal ne suffit-il pas en effet à extérioriser tout un petit monde d'images qui déjà peuplent ce petit cerveau.

Assez rapidement, ces premières phrases « petit nègre » très simples (2 ou 3 mots au plus) deviennent impuissantes à satisfaire un nouveau désir. L'enfant veut maintenant se

raconter, dire ce qu'il fait, ce qu'il voit, ce que font ceux qui l'entourent, raconter ses joies, ses peines, déjà sérieuses. Pour ce faire, de lui-même, sans qu'il y ait véritablement effort de sa part, il fera plus longues les phrases de son discours, associera 4-5 mots, les plaçant les uns à côté des autres dans l'ordre où ceux-ci se sont présentés à sa pensée. Ces phrases seront d'abord simples ; par une prudence toute instinctive, les sujets compliqués sont évincés et seuls sont abordés ceux qu'il est très facile d'exposer. Ainsi naîtront des phrases de ce genre « *bobo, auto papa* » signifiant : la voiture de papa est en réparation ; « *tonton parti bateau* » pour mon oncle a pris le bateau ; « *faire fafé moi* » signifiant je veux faire du café ; « *marmi y a là* » pour la marmite est là-bas ; « *voir Mémé moi* » pour je veux voir grand'mère ; « *encore soupe marmi* » pour, il faut prendre encore de la soupe dans la marmite, etc...

Quelques mois se passent. Se sentant de plus en plus solide dans son langage, l'enfant prend confiance en lui, se lance dans des explications plus précises encore. Ce sont maintenant de véritables petites phrases auxquelles il ne manque, pour être bien bâties, que des verbes déclinés correctement et un matériel sonore adroitement utilisé. Donnons comme exemples quelques-unes des phrases enfantines qui nous ont été communiquées. « *Minet y a yaut* » signifiant le chat est perché sur le mur ; « *bonbon tonton, tan Nini* » exprimant cette pensée très complexe : regarde tante Nini, tonton m'a donné un bonbon » ; « *Cisi venu ya, pas fini mangin moi* » signifiant : cisi (nom d'une petite amie) vient déjà, je n'ai pas fini de manger ; « *donner marmi masé tata* » signifiant : il faut donner à tante la marmite de Mademoiselle ; « *fume poê, è bule feu* » pour : le poêle fume, le feu brûle ; « *talan Nini cui toutou* » pour : tante Nini fait cuire la soupe du chien ; « *na ini toi, ini moi* » signifiant tu n'as pas fini,

moi j'ai fini, etc... Arrêtons là cette énumération qui pourrait être longue et tâchons de mettre en valeur ce qui caractérise la phrase enfantine prise à ce stade. Trois faits principaux se dégagent nettement :

Quant à *la date d'apparition et la durée* de cette phrase petit-nègre. On peut dire que celle-ci commence aux environs de 16 mois pour disparaître insensiblement, au fur et à mesure que se constitue et se perfectionne la phrase agrammaticale, vers le 20 ou 22^e mois. A partir de ce moment, l'enfant commence à intercaler entre ses mots si strictement objectifs quelques mots « ternes ».

Quant à *l'évolution de cette même phrase*. D'abord simple, composée de 3 mots au plus, elle se complique bientôt, s'allonge insensiblement jusqu'à contenir parfois 7 ou 8 mots qui tous viennent s'accoler, apportant chacun leur contingent explicatif.

Quant à *la valeur significative* des mots constituant cette phrase. Entièrement composée de mots concrets, à signification bien nette et bien précise, elle ne contient en général que peu de mots « ternes », d'adverbes ou locutions à sens vague. Tout ce que l'enfant dit, il le conçoit bien, il n'emploie aucun mot inutile. Ces mots de valeur significative très nette ne sont pas l'un plutôt que l'autre : ils sont substantifs, adjectifs, verbes, adverbes, locutions ; peu importe, l'enfant emploie tout, indifféremment, pourvu que les mots maniés ne soient pas pour lui lettre morte.

A l'emploi de ces phrases « petit nègre » correspond une intelligence qui s'éveille, fait attention à tout, essaye de saisir ce qui se passe autour d'elle ; correspond aussi un vocabulaire s'enrichissant chaque jour de mots nouveaux pris à l'entourage ; correspond enfin une compréhension très étendue du langage que l'enfant saisit maintenant à merveille. « Il comprend tout » disent les mères ; en réalité, « beaucoup

de choses » échappent encore à l'enfant ; mais ces « beaucoup de choses » ne seront saisies que plus tard : ce sera le travail des années à venir.

LA PHRASE AGRAMMATICALE

Nous n'avons que peu de choses à dire : la compréhension du langage n'a pas beaucoup plus évolué, et à la constitution de la phrase agrammaticale préside la plus grande fantaisie réglée seulement par un besoin d'oreille plus ou moins stricte. D'un enfant à l'autre, en effet, et ceci parfois dans la même famille, il y a des différences considérables. Tel enfant, à 2 ans, parlera très correctement, tel autre, au contraire, continuera au même âge à s'exprimer en phrases nettement très agrammaticales, encore proches voisines parfois de la phrase « petit-nègre ».

Là, rien de raisonné, rien qui soit solidement établi par un jugement ; tout est livré au caprice de l'oreille qui retient ou ne retient pas, saisit ou ne saisit pas au vol, ces petits mots dépourvus de valeur significative ; au caprice de la mémoire auditive aussi, plus ou moins empressée à retenir ces leit-motifs verbaux dépourvus de tout soutien sensoriel autre que lui-même, plus ou moins fidèle à reproduire exactement ce que lui a confié l'oreille. Fort heureusement, les phrases qui constamment parviennent à ce petit cerveau d'enfant de près de 2 ans, y pénètrent avec leur rythme, leur chant, avec cette espèce de mélodie qui forcément s'impose à la manière d'un chant, d'une ritournelle. Mais, dans cette acquisition où la raison n'intervient pas, où seul compte le hasard, que de ratés, d'essais malheureux, de réussites imprévues, d'à peu près avant d'arriver à la phrase correcte,

classique, celle qui ne fait plus sourire ! Certains enfants arrivent à cette perfection beaucoup plus tôt que d'autres. Nous avons dans nos observations le cas d'une fillette de 2 ans 1/2 parlant très correctement un français très pur. Mais à côté de ces cas exceptionnels, nombre d'enfants existent qui parlent très défectueusement encore à 4-5 ans, 6 ans parfois. Cependant, les uns et les autres peuvent présenter une intelligence moyenne, sensiblement de même niveau. Rien d'étonnant à cela puisque, nous le répétons, l'oreille est seule juge et partie en la circonstance.

Oreille sensible, oui certes, mais il y a plus : enfant avide de parler comme les « grandes personnes », avide de placer des expressions, des locutions là où il le faut, là où cela « fait bien » ; avide de s'exprimer avec les phrases qui constamment viennent marteler son oreille ; désireux enfin, de « jouer au papa et à la maman », « à la classe » : ces derniers jeux, comportant des ordres à donner, des histoires à raconter, sont d'une utilité particulièrement grande en ce cas. Ils sont le meilleur des fixatifs.

Besoin d'oreille, désir de parler comme « tout le monde », tels sont donc les moyens de fixation de la phrase qui doit définitivement se constituer entre 3 et 4 ans.

*
* *

Nous en avons fini avec l'étude de l'acquisition de la phrase. Un peu arbitrairement, nous avons divisé son acquisition en 3 périodes nettement distinctes. A vrai dire, ces périodes existent mais n'évoluent pas aussi nettement séparées les unes des autres ; il y a intrication souvent et il n'est pas rare de voir le même enfant employer tantôt l'une, tantôt l'autre de ces façons de s'exprimer, suivant sans doute le plus ou

moins de netteté, de complexité de la pensée. Il lui arrive parfois aussi, d'exprimer la même idée sous deux formes différentes émises à la suite l'une de l'autre tel que: « *tombé* » suivi immédiatement de « *mon mouchoir est tombé* ». Mesure de sécurité, semble-t-il, correction d'une erreur, étourderie, inattention peut-être ? C'est assez difficile à dire.

Résumant maintenant en quelques mots les différentes phases d'acquisition de la phrase, nous nous croyons en droit d'établir les principes suivants :

1° La phrase commence à se constituer aux environs de 15 mois, et doit achever son perfectionnement entre 3 et 4 ans.

2° La phrase évolue en trois étapes : le mot-phrase d'abord, la phrase petit-nègre et la phrase agrammaticale ensuite, la phrase correctement construite enfin. Pratiquement, les unes et les autres s'intriquent.

3° A l'apparition et à l'évolution de ces différentes phases président nécessairement des états intellectuels et psychiques les caractérisant et les déterminant.

Nous n'avons rien dit des opérations psycho-physiologiques présidant à l'acquisition de la phrase. Elles sont les mêmes que celles qui président à l'acquisition du mot. L'enfant apprend simplement à coordonner sa pensée, à la mettre en ordre, à classer ses idées. Il apprend ensuite à évoquer une multitude de leit-motifs verbaux à la suite les uns des autres ; à laisser jouer son mécanisme articulaire dans un temps plus long. Il apprend enfin à évoquer non seulement des leit-motifs verbaux pour ainsi dire soutenus par des images visuelles, mais aussi des leit-motifs verbaux réduits à l'état de simples souvenirs auditifs, peu solidement ancrés encore dans sa mémoire.

CHAPITRE VI

Particularités du langage enfantin.

Nous voudrions indiquer maintenant, très rapidement, quelques-unes des particularités du langage enfantin.

QUE COMPREND AU JUSTE L'ENFANT ?

Un enfant de 3 ans, par exemple, ne comprend pas « tout » comme le prétendent certaines mères faciles à s'illusionner. S'il place un mot dans une conversation, s'il exécute un ordre donné, c'est tout simplement parce que d'une part, dans cette conversation ou cet ordre il a saisi un ou plusieurs mots dont l'audition a réveillé en lui quelques images mentales et que, d'autre part, comprenant et interprétant à merveille le langage naturel, il s'est débrouillé avec tous ces éléments pour en arriver à une conclusion possible. En réalité, il devine beaucoup plus qu'il ne comprend vraiment. La

preuve en est que les ordres donnés sans gestes sont le plus souvent mal exécutés. L'enfant fait simplement ce qu'il croit logique de faire ; parfois il réussit, mais souvent aussi il se trompe, si les ordres sont illogiques et non familiers. La preuve en est aussi que, dès qu'il parlera, l'enfant montrera par les mots employés à tort que beaucoup de choses sont encore indécises et floues dans son esprit. Voici ce que très souvent nous avons relevé dans un examen minutieux.

Les mots abstraits sont inconnus, mal interprétés, cela va de soi.

Les mots « ternes » dépourvus de signification, sur lesquels achoppe le Retardé qui, à tout prix, veut leur donner valeur significative, arrêtent parfois aussi l'enfant se développant normalement. Peut-être n'est-ce qu'effet inhibitif produit par le piège tendu ? Cette erreur montre bien, en tous cas, que la compréhension du langage n'est pas encore parfaitement sûre.

Certaines locutions, certaines prépositions moins courantes sont, elles aussi, mal réalisées : c'est ainsi que « *dedans* » n'est pas toujours très bien saisi, alors que « *dans* » l'est très tôt ; que « *par* » est inconnu, etc...

Les pronoms personnels, tels que « *je, me, moi, tu, te, toi, ils ou il, se soi, vous* », jouissent d'une particulière mauvaise chance. Il n'y a bien que le « *nous* » qui ait vraiment signification bien précise.

Il en est de même des adjectifs et pronoms possessifs qui, eux, sont totalement incompris.

Mais les acquisitions les plus lentes, les plus difficiles, celles qui mettent plusieurs années à se constituer cinq, six parfois, sont celles qui ont trait à la compréhension des notions de temps, de couleurs, de valeur de dimensions. L'enfant de 3 ans environ, pris comme exemple, n'a aucune idée

des heures, des jours, des mois, des années, du passé de l'avenir. Tout au plus jouit-il de son présent qui n'est même pas « présent » pour lui puisqu'il emploie indifféremment les termes « maintenant », « hier », « ce matin ». Il n'a non plus aucune idée des couleurs qui ne sont pas pour lui entité nettement définies mais quelque chose d'inhérent aux objets eux-mêmes : La robe n'est pas ou rose ou bleue, mais il y a une robe rose, d'une part, et une robe bleue d'autre part ; un ballon vert et un ballon jaune, etc... La même remarque est à faire au sujet de certains adjectifs qualificatifs qui eux aussi sont, pour l'enfant, désignation d'un attribut inhérent à la personne ou à l'objet désigné. Bien souvent, l'erreur suivante est notée. Un enfant, à qui on aura toujours montré son ballon en lui disant « gros ballon », dira un jour, devant une petite balle « petit gros ballon » ce qui prouve bien que l'emploi de l'adjectif « gros » n'a nullement éveillé l'idée qu'on avait cherché à inculquer ; passant, au contraire, complètement inaperçu, le mot « gros » était allé s'accoler au mot « ballon », auquel il s'était définitivement fixé.

Quant à la valeur des objets, c'est pour l'enfant dont nous parlons, lettres mortes, absolument mortes. Les notions de dimensions, d'étendues, subissent elles aussi, le même sort.

Ayant indiqué ce que nous voulions souligner au point de vue de la compréhension, nous arrêterons là cette énumération, réduite à l'essentiel. Nous dirons seulement en conclusion, que la compréhension d'un enfant de 3 ans environ, se borne approximativement à celle des mots concrets désignant des personnes des animaux ou des choses connues, des actes faciles à interpréter.

QUE PEUT EXPRIMER L'ENFANT ?

Les particularités relevées sont des *erreurs sémantiques* d'une part, *des carences phonétiques* d'autre part. Nous y ajouterons les mots créés par l'enfant, certaines bévues qui ont de l'intérêt car elles témoignent d'initiative dans l'acquisition du langage.

Les erreurs sémantiques. Elles ne sont que conséquence des erreurs de compréhension qu'elles démasquent. Les plus fréquentes et les plus constantes sont celles qui portent sur l'emploi des *particules servant à l'enfant à se désigner*. Les « je », « moi », « mon », « tu », « lui » font une véritable salade dans sa tête. Et c'est bien au hasard qu'il se nommera par l'une d'elles. D'ailleurs, le plus souvent, pour échapper à un choix embarrassant l'enfant se désignera par son nom familier. C'est ainsi que le même garçonnet disait indifféremment : « *Donnez une cigarette papa !... Lui en donner une* » *Donnez une cigarette au poupon ! lui en donner une au petit Pierre !...* Il ajoutait même, pour plaider sa cause « *il faut lui en donner une, à ce petit !* »

Corrélativement, l'emploi des locutions : « *à moi, contre moi, avec moi* », l'emploi de l'adjectif possessif « *mon* », du pronom « *le mien* » sont sujets à des erreurs fréquentes. L'enfant dira plutôt « *c'est à Kiki* »...« *comme Kiki* »...« *son baptême de Kiki* ». Une petite fille de 3 ans, disait toujours « *y veux faire, y veux se promener, y veux dire, pour « je veux faire, je veux me promener* »... ; y n'étant sans doute que la copie de ce qu'elle avait souvent entendu dire à sa mère parlant de ses 3 enfants « *ils vont faire* ».

Parfois, nous est-il signalé dans une observation, « mon » est appliqué à autrui et est remplacé par « son » : « Dans *son* lit, par exemple, au lieu de « dans mon lit ».

Notons aussi qu'un enfant qui n'employait jamais le « *je* » et le remplaçait toujours par son nom, disait cependant fort bien « *je* sais pas » ; « *je* veux pas ».

En un mot, les plus grandes fantaisies sont relevées à ce sujet ; mais toutes se résument en général à celles que nous venons d'indiquer. Ceci tient simplement à ce que, dans ces cas, l'enfant reproduit exactement le modèle que lui propose son entourage. Il parle de lui de la même façon qu'en parle sa mère, et n'arrivera à se nommer correctement que lorsqu'il aura saisi le principe présidant au perpétuel changement de tous ces petits éléments sonores.

Pour une raison presque analogue, l'enfant confondra certains *verbes indiquant un échange entre deux personnes* : c'est ainsi qu'il emploiera « tiens » pour « donne » ; acheter » pour « vendre » etc..

Il y aurait maintenant à signaler l'emploi inopportun de nombre de mots dont la signification n'a pas été saisie. L'enfant entend parler de beaucoup de choses, demande peu d'explications ou se les voit refuser. Il ne se tient pas pour battu. Dans sa petite tête, à l'aide de ce qu'il sait, il fera des rapprochements, des comparaisons et concluera plus ou moins à tort à la signification cherchée. Des livres seraient à écrire à ce sujet ; nous nous en tiendrons à quelques exemples. C'est ainsi que « *marcher à la baguette* » signifiait, pour une petite fille de 3 ans, « marcher avec une baguette » comme l'on marche avec une canne. « *M. Boiteux* » (tel était le nom d'un voisin) était de suite traduit par une fillette de 4 ans « un Monsieur qui boite ». Le mot « *kermesse* » étant assimilé au mot « messe », un garçonnet de 7 ans répondait à son petit camarade qui se réjouissait d'aller à la kermesse « moi, j'y vais

tous les dimanches ». Pour une petite fille de 4-5 ans, le mot « tortue » n'était autre chose qu'un animal très tordu : ceci par comparaison avec le verbe tordu, de consonnance très voisine, etc...

Les Carences phonétiques. — La plus grande fantaisie est leur règle. Cependant, quelques constantes semblent se dégager qui se retrouvent sans grandes modifications chez presque tous les enfants. Disons de suite que c'est une question de plus ou de moins. Certains enfants prononcent en effet d'une façon parfaite dès leurs premiers mots, d'autres se corrigent très rapidement et d'eux-mêmes, d'autres enfin « bafouillent » pendant un temps relativement long puisque, à 4, 5 ans et plus parfois, ils n'ont pas encore acquis une prononciation correcte. A l'inverse des erreurs sémantiques qui, elles, existent presque fatalement — puisque fonction du développement intellectuel — les carences phonétiques peuvent ne pas exister du tout ou se montrer plus ou moins nombreuses suivant l'enfant en cause. Contrairement aux erreurs sémantiques encore, leur correction ne suit pas une évolution constante ; elle ne se fait pas à un âge donné, mais peut se faire brusquement, spontanément parfois, aussi bien à 2 ans 1/2, qu'à 3 ans, qu'à 4 ans.

Les carences phonétiques les plus fréquemment relevées portent d'abord sur l'articulation du *phonème lui seul* : « *ch* », « *s* », « *j* », « *t* » jouissent d'une particulière mauvaise chance ; c'est ainsi qu'ils sont respectivement remplacés par « *s* » ou « *ch* » (sapeau pour chapeau ; chaler pour saler) ; « *t* » ou « *k* » (tuke ou kuke lui-même mis pour sucre) ; « *z* » ou « *ch* » (ze veux pour je veux).

Le phonème « *r* », très souvent omis, n'est que très rarement remplacé par un phonème de consonnance voisine ; il en est de même du « *g* » le plus souvent complètement sup-

primé (ideau pour rideau), (ateau pour gâteau). Un peu moins souvent, le « *b* » est remplacé par un « *p* » (ponpon pour bonbon), le « *k* » par un « *t* » (la teue du chien pour la queue du chien). Parfois aussi le « *d* » se transforme en « *t* » (tonner pour donner), le « *v* » en « *f* » (je veux foir pour je veux voir). En étudiant ces multiples transformations, il semble ressortir que l'enfant soit plus enclin à prononcer certains phonèmes que d'autres ; il semble aussi qu'il lui soit plus facile d'articuler des labiales, des dentales, que des gutturales. Un fait frappe encore, c'est que toutes ces carences phonétiques se retrouvent chez l'aphasique et chez le Retardé de langage. Il y a là nombreuses hypothèses à faire. Nous en renvoyons la discussion à l'un des chapitres suivants traitant des Retards de phonèmes. Ajoutons encore que l'enfant qui commence à parler, le Retardé, l'aphasique éprouvent une difficulté très grande à prononcer la série des « *fr* », des « *fl* », des « *br* » et des « *bl* », des « *tr* », des « *cr* » et « *cl* », des « *pr* » et « *pl* ». Mais encore une fois nous n'insistons pas plus, puisque la question sera reprise plus loin.

Les carences phonétiques portent ensuite sur l'*articulation du mot* en entier. Nous ne les décrirons pas toutes ; elles sont légions et obéissent à la plus grande fantaisie qui soit. Résumons-les en quelques lignes : les fins de mots tombent souvent (*chemi* pour chemise ; *cheva* pour cheval ; *passoi* pour passoire ; *marmi* pour marmite, etc...) ; les débuts de mots manquent aussi souvent (*nez* pour tenez, prenez ; *cola* pour chocolat) ; quant aux syllabes intermédiaires, elles sont le plus souvent sacrifiées dans l'articulation d'un mot long (*papie* pour parapluie, *érobis* pour électrobus). Ces suppressions de certaines syllabes au détriment de certaines autres qui prennent de ce fait une importance capitale, se retrouvent dans l'histoire des langues. Il est même assez curieux de voir le langage enfantin subir les mêmes lois phonétiques.

Il y aurait là une étude approfondie et intéressante à faire soit du point de vue acoustique, soit du point de vue phonétique ou linguistique, soit enfin du point de vue possibilité de fixation des vibrations sonores ; mais ce sont là questions très spéciales qui n'ont pas leur place dans ce travail. Nous nous bornerons à dire que seules résistent les syllabes frappant nettement et distinctement l'oreille ; elles seules sont sûrement fixées ; elles seules sont correctement évoquées, donc émises intégralement. Les autres sont vouées à une disparition certaine si une attention soutenue ne vient pas leur donner la possibilité de résister quand même.

Les bévuës verbales. — A côté de ces carences phonétiques, il faut mentionner les déformations de mots par inattention ou par assimilation d'un mot à un autre mot de consonnance voisine (*élipotame* par exemple, né de la fusion de *hippopotame* avec *éléphant*).

Notons encore la tendance de l'enfant à redoubler certaines syllabes : « *mimise* », par exemple, pour *chemise* ; c'est là, persistance du langage des premiers mois, trop souvent entretenu par l'entourage.

Une autre remarque est à faire au sujet des verbes : les temps employés sont de préférence le présent, le futur, l'impératif. Mais dans l'emploi de ces verbes, que d'erreurs, que de difficultés à faire retenir à l'enfant la terminaison qui doit être utilisée. C'est ainsi que naissent les « *voirai* », les « *dé-faisez* », etc...

L'emploi du féminin est lui aussi particulièrement défectueux et sujet à de nombreuses erreurs. Ceci, sans doute, en raison des modifications à apporter à la terminaison des mots : modifications qui ne peuvent être raisonnées et qui d'autre part ne peuvent s'appuyer sur des images mentales auditives encore trop incertaines.

Les mots fantaisistes. — Il y a enfin l'emploi de mots fantaisistes qui ont intrigué nombre de psychologues. La grande question est de savoir s'il y a vraiment création de la part de l'enfant ou simplement mots façonnés suivant un modèle vaguement retenu. Quant à nous, nous nous rangeons à l'avis de COMPAYRÉ : « De cette variété de sons employés par l'enfant, dit cet auteur, ne semble-t-il pas résulter qu'il n'y a là qu'une mutilation, une déformation des mots que l'enfant a entendus et qu'il arrange à sa manière, plutôt qu'une véritable formation nouvelle ? C'est en grande partie parce qu'il estropie, parce qu'il répète maladroitement les mots qu'on lui suggère, que l'enfant paraît avoir son langage à lui. Et il est encouragé, il est maintenu dans l'emploi de cet idiome puéril, par la manie qu'ont les parents et les nourrices de lui complaire, de flatter pour ainsi dire sa vanité quasi philologique en adoptant et en répétant après lui ces mots défigurés. C'est donc des maladresses de l'imitation, plutôt que d'une réelle originalité inventive, que procéderaient les prétendues créations trop avantageusement interprétées par TAINE. Ainsi « ham » pourrait bien n'être qu'une abréviation de « à manger ». »

Citons quelques-uns de ces mots particulièrement amusants qui nous ont été communiqués : « *macariciens* » pour mécanicien ; « *macrini* » pour macaroni ; « *crillère* » pour cuillère ; « *peloterre* » pour pomme de terre ; « *sapristi*. » pour sacrifice (je veux faire un petit sapristi, etc...).

Nous mettrons cependant un petit addendum à ce que nous venons de dire. Il semble que l'enfant fasse quand même preuve d'une certaine initiative dans la fabrication de ses mots fantaisistes. C'est ainsi que comprenant certainement la signification de certains préfixes tels que « *re* » et « *dé* » il se met à bâtir très logiquement certains verbes, *décontacter* pour enlever une prise de courant ; *débrûler* pour éteindre ;

déprocher pour éloigner ; *dépousser* pour décroître ou rapter ; *réétendre* pour étendre une seconde fois ; *remollir* pour bâtir une seconde fois. Comprenant aussi les modifications apportées par l'emploi de certains suffixes, l'enfant emploie fréquemment ceux-ci pour bâtir certains mots traduisant nettement sa pensée, par exemple : « *canonneur* » pour désigner un soldat tirant le canon ; « *pitoner* » pour accrocher un tableau à un piron ; « *canner* » pour marcher avec une canne ; « *tricycler* » pour faire du tricycle ; « *tire-boucher* » pour enlever un bouchon avec un tire-bouchon ; « *vacancer* » pour prendre des vacances, etc.. Certains enfants, impressionnés par le diminutif « *ette* », le mettent à la fin de chaque mot qu'ils veulent rendre agréable à entendre ; d'autres, attirés par la finale « *ure* », parlent d'une « *saignure* » pour désigner une tache de sang ; d'une « *vaccinure* » pour désigner une cicatrice de vaccin. D'autres fois, voulant bien spécifier l'usage de certains instruments, l'enfant ajoutera au mot les désignant un adjectif inattendu. C'est ainsi qu'il parlera d'une « *brosse grapineuse* » pour désigner une brosse à carder ; d'une « *pierre allumante* » pour nommer une pierre à briquet ; d'une « *pierre aiguisante* » pour montrer une pierre à aiguiser.

Nous arrêterons là nos remarques sur l'emploi du mot. Les principales erreurs et carences ont été signalées ; nous ne voulons pas entrer dans de plus amples détails.

Agrammatisme d'évolution. — Faisons au sujet de la phrase trois remarques seulement, les plus importantes :

1° La construction de la phrase n'est que besoin d'oreille, avons-nous dit ; aussi les fantaisies les plus inattendues peuvent se rencontrer : de la phrase la plus mal construite à la phrase la plus prétentieuse, tout peut se voir, verbes

en tête ou mis en fin, emploi des prépositions, conjonctions, adverbes, donnant à la phrase quelque chose de recherché, ou au contraire de décousu, liaisons heureuses ou malheureuses, etc... « *Je suis t'allé* » ; « *je suis t'un polisson* » ; « *maman tu es vraiment très gentille de me les avoir réservées* » en parlant de friandises mises en réserve ; « *l'est descendu de son arbre le lion ; il descendra, il dira bonjour à Kiki* » ; « *j'aura pas rien ?* » ; « *I l'avait un pot dans le lit de Kiki* (pour il y avait un pot dans le lit de Kiki) ; « *c'est des grandes girafes* » ; « *pourquoi vous l'a pas dit tout à l'heure quand Jean il était là ?* » ; « *C'est moi veux faire* », etc.

2° L'évolution des phrases négatives est curieuse et particulière à chaque enfant. Les uns diront de suite « *veux pas* », puis « *je veux pas* » et enfin « *je ne veux pas* » ; « *aime pas* », « *j'aime pas* » et enfin « *je n'aime pas* », etc...

D'autres enfants, moins évolués semble-t-il du point de vue intellectuel, diront « *Faire non* » pour « *je ne veux pas faire* » ; « *Encore non* » pour « *je ne veux pas recommencer* ». D'autres enfin mélangeant ces deux tournures disent « *dire, veux pas dire* ». Il semble que dans le premier cas l'enfant, d'emblée très rassuré sur la signification de la phrase négative, n'éprouve aucun besoin de spécifier plus ; dans les deux derniers cas, il paraît au contraire éprouver la nécessité d'insister et de bien montrer qu'il entend faire l'inverse de ce qu'on lui demande. N'étant pas très sûr de son mot négatif « *pas* », il l'oppose nettement au positif. Plus tard seulement, il se hasardera à l'emploi de la forme correcte.

3° La tournure de la phrase interrogative est plus fantaisiste encore. Elle se ressent des nombreuses façons d'interroger mises à la disposition de l'enfant. Celui-ci dira : « *Maman, où est-ce qu'ils vont ces dadas ?* » ; « *Pourquoi i vole cet avion là ?* » ; « *Où est-ce va grand père ?* » ; « *Où est-ce*

qu'elle est maman ? » Ce sont là les premières formes interrogatives employées par l'enfant qui en arrive ensuite aux formes classiques : « *qu'est-ce que c'est que ça ?* » ; « *qu'est-ce qu'on va mettre ?* » ; « *Qu'est-ce qui joue au tennis ?* » ; « *A qui ces cartes-là ?* ».

Si l'on voulait résumer maintenant en quelques mots ce qu'il y a de particulier dans les phrases enfantines, on pourrait dire : phrases plus ou moins bien constituées témoignant d'une petite pensée plus ou moins bouillonnante, plus ou moins classée ; pensée trouvant pour s'exprimer un appareil articulaire docile, mais docile à une évocation verbale encore difficile, mal assurée, peu fidèle. En définitive, *pensée qui ne classe pas* encore suffisamment ; *souvenirs auditifs verbaux* riches mais encore *confus*, vagues. Ajoutons à cela la *précipitation* de l'enfant qui veut dire, très rapidement, et presque en même temps, *tout* ce qui l'a fortement frappé, et nous saurons le pourquoi de ces phrases disloquées, de ces articulations précipitées, heurtées, en imposant parfois pour du bégaiement. Comme conséquences, on peut affirmer le fait suivant : plus l'enfant entendra parler correctement autour de lui, moins on emploiera en lui parlant le langage « bébé », plus rapidement on cultivera son besoin d'oreille et plus précocement il parlera un français correct.

CHAPITRE VII

L'acquisition du langage écrit.

L'enfant de 5 ans est en possession de la parole ; il lui reste maintenant à acquérir le langage écrit. C'est dire qu'il doit apprendre le code des signes graphiques lui permettant d'entrer en communication avec autrui par le moyen de l'écriture. Il devra d'une part apprendre à déchiffrer les hiéroglyphes verbaux et, d'autre part, apprendre à les tracer. La première de ces acquisitions constitue la lecture ; la seconde n'est autre chose que l'écriture. Voyons pour l'une et pour l'autre le mécanisme de formation.

Nous serons brève, notre expérience sur ces sujets étant très limitée, nous l'avouons franchement. Nous n'avons pas eu l'occasion, en effet, d'étudier à fond ces mécanismes dans leur évolution normale et pathologique. C'est pourquoi nous indiquerons seulement quelques-uns des principes généraux se dégageant de l'observation de quelques cas concernant des enfants anormaux ou Retardés, de la psycho-physiologie de l'écriture surtout.

LA LECTURE

Comment l'enfant apprend-il à déchiffrer les hiéroglyphes verbaux; autrement dit, comment apprend-il à lire ?

Classiquement, d'après les méthodes anciennes et la plupart des nombreuses méthodes de lecture modernes, on ne fait pas d'emblée déchiffrer à l'enfant un mot mis globalement sous ses yeux. On lui fait exécuter un premier travail préparatoire de lecture littérale d'abord, syllabique ensuite. Ce premier travail étant achevé, l'enfant passe à la lecture du mot écrit syllabiquement. Il en arrive enfin dans un troisième temps, à la lecture rapide courante. A ce moment là seulement, le mot prend pour l'enfant valeur significative. En effet, tant qu'il n'a pas fait résonner clairement à son oreille le mot qu'il a coutume d'entendre prononcer et d'employer lui-même, il ne peut le reconnaître, c'est-à-dire l'identifier et le lire couramment.

Prenons un exemple : On apprend à l'enfant que la lettre tracée de cette façon « *p* » s'appelle « *pe* » au même titre que la personne qui si souvent calme, gâte, s'appelle « *maman* », au même titre que lui-même s'appelle « *bébé* ». On lui dit ensuite que cette autre lettre mise à côté est un « *a* ». On lui dit encore que lorsque « *p* » et « *a* » se touchent, cela fait « *pa* ». On lui apprend enfin que lorsqu'il y a deux syllabes « *pa* » à côté l'une de l'autre, cela fait « *pa-pa* » ou « *papa* ». C'est, dit-on à l'enfant, la façon d'écrire le nom de papa.

L'enfant d'intelligence suffisante sourit à ces petites explications et ne voit aucune difficulté dans toutes ces transformations. Il les accepte d'emblée, les met rapidement dans

sa petite mémoire et retient de suite que les graphismes mis sous ses yeux se lisent de telle façon et ont valeur significative.

Ainsi agira-t-on pour le déchiffrement de toutes les lettres de l'alphabet, de toutes les syllabes assemblées suivant le plus ou moins grand nombre de combinaisons possibles permettant ainsi la lecture d'un nombre de mots considérable.

Que fait-on en agissant ainsi ? On crée chez l'enfant, des associations visuelles graphiques et auditives verbales rendues durables et définitives par de fréquentes répétitions. Ces associations sont si étroites que le rappel de l'une des constituantes, images visuelles graphiques par exemple, réveillera l'autre, l'image auditive verbale en l'espèce, à laquelle elle est étroitement unie. Ce réveil auditif ou évocation du leit-motif verbal est le premier acte mnésique permettant à l'enfant la lecture à haute voix — la seule qui lui soit d'abord connue —. Ce n'est que plus tard, vers 7-8 ans environ, qu'il se mettra à la lecture à voix basse, requérant une attention plus soutenue. Celle-ci suppose, de plus, la participation active du langage intérieur, peu familier encore au tout jeune enfant.

Des difficultés se présentent cependant qui sont rapidement surmontées par un enfant d'intelligence normale ; elles sont pour le déficient intellectuel, de véritables embûches auxquelles il n'échappe pas. Ces difficultés sont d'ordre *phonétique*. Les mots, en effet, ne se lisent pas toujours comme ils s'écrivent. Bien souvent, dans la lecture d'un mot, il faut faire disparaître telle syllabe, ou seulement telle lettre, et même parfois prononcer ce mot autrement qu'il n'est écrit. C'est ainsi que la terminaison des verbes au pluriel, des mots au pluriel ne se prononce pas et que le mot « femme » ou « Monsieur » par exemple se lit tout autrement que ne pourrait le faire supposer le hiéroglyphe qui les représente. De

ces difficultés là, l'enfant normal s'en joue très vite ; il suffit en effet d'attirer son attention, de lui donner le modèle de la prononciation, pour que ces exceptions lui deviennent familières.

D'autres difficultés existent, *d'ordre sémantique*. Il faut en effet que l'enfant sache que chacun des mots d'un texte écrit n'a pas égale valeur significative et que quelques-uns d'entre eux sont dépourvus de tout sens. Il faudra enfin qu'il apprenne, pour être vraiment en possession de sa lecture courante, que tous les mots d'un texte ne doivent pas être déchiffrés, mais tantôt lus vraiment, tantôt devinés ; cette dernière notion est en général une acquisition très tardive supposant une véritable gymnastique de l'esprit qui va droit aux seuls mots à retenir, aux seuls mots dont la lecture soit nécessaire pour achever de comprendre un texte en partie deviné.

L'ECRITURE

Dès que l'enfant connaît bien une lettre de l'alphabet, on lui apprend à la tracer sur son ardoise. C'est dire qu'on va lui apprendre à discipliner sa main en vue de l'écriture. Celle-ci n'est déjà plus très maladroite ; par des petits dessins tout à fait fantaisistes, par toutes sortes de jeux, l'enfant a déjà appris à sa main droite à répondre à sa volonté. Dessins, jeux manuels, fabrication de figurines en papier, véritable gazouillis de la main, sont autant d'actes qui ont assoupli, coordonné tous les mouvements du membre supérieur. La mise au point de la main est donc commencée ; il faudra l'achever. Ceci se passe en classe. Dès les premiers jours on fait tracer à l'enfant d'après modèle, avec un crayon d'abord, des barres faciles à exécuter, puis des barres surmontées

d'un point : cela fait « i » que l'enfant apprend à lire en même temps ; puis deux barres, mises l'une à côté de l'autre, qui font « u » appris du même coup ; puis une grande barre avec un crochet qui fait « p » ; des ronds simples enfin « o » ou plus ou moins agrémentés d'un jambage « à », d'une barre « d », d'une grande boucle qui la dépasse en bas « g », etc. et finalement par la copie, l'enfant apprend à tracer des lettres ; parfois, il a fallu lui diriger un peu la main, car il a tendance à renverser son mouvement, à le faire de gauche à droite pour les « a », « o » ; de bas en haut pour les « p », « d ». Mais ceci n'est rien, c'est un dressage rapide à faire chez l'enfant normal. Celui-ci apprend presque en même temps à tracer des syllabes, puis des mots et enfin des petites phrases se trouvant sur son livre de lecture à la page de la leçon. C'est là le travail de copie à voix basse.

En agissant ainsi, que font les instituteurs ? Ils créent des habitudes motrices spécialisées en vue de l'écriture en même temps qu'ils associent étroitement à ces habitudes des représentations visuelles, déjà passées à l'état de souvenirs puisque lettres, syllabes ou mots tracés sont déjà connus par la lecture. Là encore les répétitions fréquentes associeront si étroitement habitudes graphiques et images visuelles que le réveil de l'un entraînera fatalement la résurrection de l'autre. Nous nous sommes déjà suffisamment expliquée sur ces points.

Certains instituteurs intelligents ont soin d'obliger l'enfant à dire à haute voix ce qu'il écrit. C'est là, façon de fixer plus sûrement l'attention de l'enfant toujours prête à s'échapper ; c'est aussi le dresser à la copie à haute voix, un peu plus complexe que la copie à voix basse, car elle suppose l'évocation très exacte du leit-motif verbal dont l'enfant doit tracer le graphisme.

En possession de ses images auditives verbales, de sa lecture aussi il ne faut pas l'oublier, l'enfant peut passer à l'écriture

ture sous dictée qui n'est en définitive que copie des mots que mentalement il se représente. Mais, nous l'avons vu au chapitre réservé à l'étude des phénomènes psycho-physiologiques présidant à l'écriture sous dictée et à l'écriture courante à laquelle l'enfant est fatalement conduit, ces deux modes d'écriture comportent des complexités très grandes. Nous n'y reviendrons pas. Disons simplement que l'enfant triomphe de ces difficultés comme il a triomphé des précédentes en se jouant et avec une remarquable facilité. Seules l'ont ennuyé les exceptions auxquelles nous faisons allusion tout à l'heure à propos de la lecture. Mais par cette lecture l'enfant s'est habitué aux chinoiseries d'accord dont il sortira par la réflexion puisque les règles grammaticales sont maintenant là pour le guider.

TROISIÈME PARTIE

LES RETARDS DU LANGAGE

ÉTUDE CLINIQUE

« L'homme aux soins duquel j'étais confié me dit un jour que, dans sa conviction intime, j'étais un enfant, et rien autre qu'un enfant, au sens propre du mot ; que par la taille et le visage je paraissais un adulte ; mais que par le développement, l'âme, le caractère, et peut-être même par l'esprit, je n'étais pas un adulte ; et que tel je resterais, même si je vis jusqu'à soixante ans.

(DOSTOIEVSKY. — Analyse du prince Muichkine par lui-même).

Comment se présentent les Retardés.

Une définition s'impose. Depuis que l'on étudie les Retards d'acquisition du langage, depuis que l'on a appris à les connaître vraiment et avec précision, on continue cependant, par un abus de langage regrettable, à englober sous ce terme des troubles qui avec eux nullement ne s'apparentent. C'est ainsi que souvent l'on rattache aux Retards d'acquisition de langage, le mutisme par surdité totale ou partielle, les dysarthries par malformation et paralysies des organes articulateurs ou par atteinte des voies pyramidales et cérébelleuses ; les dysphasies striées et les dysphasies fonctionnelles (1)

Quelques auteurs y rattachent encore le mutisme de l'idiot ; d'autres, enfin, estimant que l'imbécilité est le dernier échelon

(1) Aux termes « dysarthries » et « dysphasies » est attachée la signification très nette et très précise qui leur fut donnée par J. FROMENT, dans son article du *Journal médical de Lyon* — juin 1924 — intitulé : Dysarthries, aphasies, dysphasies, leurs caractères distinctifs.

de la débilité mentale, font à tort rentrer les défectuosités de langage de certains de ces déçus dans le groupe des Retards d'acquisition de la parole.

Qu'est donc le véritable Retard d'acquisition du langage ? C'est tout simplement un langage dont l'acquisition spontanée s'arrête à l'une quelconque des phases de son évolution. L'obstacle en cause est parfois, après délai plus ou moins long, spontanément surmonté, mais le plus souvent il doit être contourné et ne peut l'être que grâce à un guide, le ré-éducateur. Ce seul fait, possibilité d'une normalisation, plus ou moins lente, mais complète et définitive, suffirait à lui seul à établir une démarcation nette entre le Retard d'acquisition du langage et les troubles de la parole sus-mentionnés. Sourds-muets, dysarthriques, dysphasiques ne sont pas, à proprement parler, des enfants « *retardés* » dans leur évolution linguistique mais bien des « *empêchés* ». Ils ne peuvent accéder à une articulation correcte, ou ne le peuvent (sourds-muets) qu'en recourant à une éducation phonétique d'un type spécial (procédés de démutisation). Le Retardé accède, au contraire, à l'articulation normale et sans que de tels procédés soient, tant s'en faut, nécessaires ; il faut même chez lui les tenir pour nuisibles.

L'incapacité de comprendre le langage chez l'idiot ne peut pas non plus, puisque irrémédiable, être assimilée aux Retards. « Les idiots, disait APERT, ne sont pas plus des retardataires qu'un amputé des deux jambes n'est un nain. L'idiot est incurable, parce que telle ou telle partie de son cerveau est fonctionnellement détruite. On ne la fera pas plus repousser qu'on ne redonnera des jambes à notre amputé ».

Un développement linguistique tardivement et lentement constitué ou momentanément entravé qui peut reprendre et se compléter, telle est la caractéristique essentielle du Retard d'acquisition du langage.

L'intérêt est donc grand, en pratique, d'éviter toute confusion. Porter le diagnostic de Retard du langage, c'est non seulement, en effet, affirmer l'intégrité des organes auditifs, articulaires et phonateurs, mais c'est encore et surtout porter un pronostic de curabilité, de normalisation possible.

*

* *

• Quel est le déterminisme de ces arrêts de développement linguistique? Nous nous essayerons à le préciser dans les chapitres qui vont suivre. Mais, dès maintenant, avouons notre ignorance complète quant à leur étiologie. La spécificité, la tuberculose, l'éthylisme, les infections aiguës ou chroniques, l'âge avancé des parents, ont tour à tour été invoqués. Nous croyons plus fréquente l'insuffisance fonctionnelle des glandes à sécrétion interne, — hypothyroïdie en particulier — la transmission héréditaire d'une certaine prédisposition à « parler tard » comme cela s'observe dans quelques familles et surtout les traumatismes obstétricaux, les accouchements longs et difficiles, déterminant souvent chez le nouveau-né un état de mort apparente en asphyxie qui peut se prolonger. A vrai dire, mis à part les cas d'hérédospecificité probants et d'hypothyroïdie certaine pour lesquels une médication appropriée peut agir efficacement, il reste bien théorique et d'intérêt tout à fait secondaire de chercher à connaître l'étiologie de ces Retards linguistiques. Leur mise en évidence est pratiquement stérile puisqu'elle ne conduit à aucune médication efficace, puisqu'elle ne permet même pas d'hypothèses anatomiques, l'anatomo-pathologie de ces cas étant totalement inconnue.

Pour très nettement dégager les formes cliniques que constituent ces troubles du langage et les bien schématiser, nous avons beaucoup usé des observations prises par nous-même, au jour le jour. Ce sont de véritables « tranches de vie » empruntées à des enfants avec qui nous avons vécu de longs mois. L'étude prolongée de leur cas nous a permis de mieux pénétrer dans l'intimité d'un mécanisme déroutant et incompréhensible au premier abord, nous a rendu possible aussi la découverte, non pas de la pierre philosophale qu'il serait très imprudent d'espérer en ces cas, mais d'une méthode d'éducation réussissant à écarter la pierre d'achoppement venue là pour interdire toute marche en avant.

Ce que nous avons vu, nous permet de classer les Retards d'acquisition du langage en trois grandes catégories comprenant les unes et les autres des formes cliniques nettement distinctes de par leur aspect, de par leur pronostic surtout. La première de ces catégories comprend, groupés sous le titre « *Ceux qui parlent mal* » tous les enfants qui, pour des raisons que nous nous essayerons à préciser, ne sont pas arrivés d'une part à mettre complètement au point leur clavier articulaire, et d'autre part n'ont pas réussi à acquérir le rythme grammatical et syntaxique, essence même de toute phrase.

La deuxième catégorie réunit tous les enfants très jeunes ou même les grands enfants qui, pour une raison quelconque d'ordre évolutif, n'ont pu d'eux-mêmes constituer du tout leur langage : Ce sont, « *Ceux qui ne parlent pas* ».

La troisième catégorie est celle des cas très spéciaux et rares d'enfants qui, malgré un langage articulé parfaitement constitué, « *ne parviennent pas à acquérir le langage écrit* ».

Pour classer ces divers troubles d'évolution du langage, nous avons employé à dessein des termes très simples ne préjugant en rien de la nature organique, certaine mais ignorée, du trouble étudié. Ces termes ne visent qu'à silhouetter cliniquement les dits troubles ; ils ont de plus le mérite de n'entraîner à aucune confusion comme risquerait de le faire l'emploi de certains mots — tels que alalie, dyslalie, alexie, mutité — trop spécialement attribués à des entités cliniques nettement définies et de nature très différente, trop particulièrement stigmatisés aussi, par certaines Ecoles.

CHAPITRE II

Ceux qui parlent mal.

Deux catégories d'enfants existent qui parlent mal : les uns, renonçant à l'articulation correcte des phonèmes, ou bien les prononcent d'une façon défectueuse les remplaçant par d'autres sons élémentaires plus ou moins proche voisins, ou bien les suppriment totalement ; les autres, ajoutant à cette carence phonétique une construction grammaticale et des accords syntaxiques des plus fantaisistes, rendent par là même leur langage franchement incompréhensible. Et cependant, chez ces enfants, à l'intelligence de la vie courante, s'allie une compréhension parfaite ou du moins très suffisante du langage articulé, s'allie aussi un psychisme qui *parait* normal ; en réalité, nous le verrons plus loin, ces troubles de l'articulation des mots, cette maladresse dans la présentation de la phrase, ressortissent toujours d'anomalies intellectuelles plus ou moins légères. Mais, n'anticipons pas.

Disons simplement qu'il importe de très nettement individualiser et séparer l'une de l'autre ces deux formes cliniques,

car l'une et l'autre comportent un pronostic et un traitement différents. La première forme, celle qui ne comporte que l'imperfection des phonèmes — si nombreuses que soient les carences phonétiques — doit faire escompter une rééducation relativement aisée, de quelques semaines au plus. La deuxième forme implique toujours, par contre, un labeur pénible de longs mois, labeur qui n'aboutit parfois qu'à un résultat imparfait dont la modicité n'est pas proportionnée au travail fourni et au temps consacré : résultat cependant suffisant pour assurer à l'enfant une vie possible.

RETARD D'ACQUISITION DE PHONÈMES

(Clavier phonétique incomplet).

De cette étude seront exclus tous les cas d'articulation défectueuse portant sur un seul son élémentaire. Ces cas constituent ce que l'on appelle la blésité, le zézaïement, le grasseyement, le chlinterment (ROUSSELOT), etc.... Bien étudiés par les phonéticiens en particulier, ces troubles ne sont que défauts de prononciation, « vices de la parole » selon l'expression de GRÉGOIRE. Ils ne sont que mauvaises habitudes articulaires créées parfois, encouragées le plus souvent, par un entourage qui ne les ayant jamais combattues parce qu'amusantes, les ont de ce fait invité à se stabiliser, à se cristalliser. Ils se séparent donc nettement des véritables Retards d'acquisition des phonèmes.

Nous éliminerons encore de ce cadre les langages rendus défectueux par l'articulation viciée de deux ou trois phonèmes qu'un entourage défaitiste attribue à une paralysie ou à

une malformation de l'un quelconque des organes articulatoires ; les tics de la parole, les langages rendus défectueux par la cohabitation avec des êtres parlant mal (étrangers, paysans parlant une langue locale mitigée de français); les articulations trop rapides, « précipitées » en imposant parfois pour du bégaiement. Quelques exercices articulaires, nécessaires pour redresser une mauvaise habitude et rendre confiance, une ou deux séances de rééducation et quelques conseils suffisent à faire évanouir à jamais ces troubles légers.

Entrons rapidement dans le détail d'une observation. Mieux que tout commentaire, son exposé montrera nettement ce qu'est un Retard d'acquisition de phonèmes, en quoi il consiste, quelle est sa cause déterminante. Plus loin, aux chapitres consacrés à la Rééducation, nous verrons quelle thérapeutique appliquer et quel pronostic faire.

OBSERVATION A. — Retard d'acquisition de phonèmes chez un enfant de 9 ans portant sur onze des sons élémentaires, sans agrammatisme. — Audition excellente. — Intégrité des organes articulatoires et phonateurs. — Compréhension parfaite du langage articulé. — Intelligence vive, pétillante, mais imagination un peu désordonnée. — Très grande instabilité, étourderie, attention difficile à fixer, légère débilité mentale en un mot. — Bonne mémoire visuelle, mais mauvaise mémoire auditive. — Lecture et écriture reflétant fidèlement la parole. — Comportement ne choquant pas chez un enfant de cet âge. — Aucun signe objectif de lésion du système nerveux, mis à part un léger strabisme congénital. — Marche et préhension encore un peu maladroites.

Naissance difficile au forceps signé par une cicatrice de la région frontale gauche. Asphyxie de plusieurs heures. Retard familial de la parole : une grand'mère et une tante n'ont parlé qu'à 5 ans environ. La marche constituée à 18 mois s'est faite en équinisme. La préhension n'est devenue que lentement intelligente. La parole en tant que grammaire et que syntaxe ne fut acquise qu'à 7 ans.

Sept séances de rééducation espacées sur un mois et demi environ ont permis l'acquisition définitive de six des phonèmes manquants. Six seulement restent à fixer qui ne peuvent l'être en raison de la suspension du traitement.

Réexaminé à 13 ans, on constate la persistance des acquisitions antérieures et la fixation de phonèmes nouveaux. Quelques-uns seulement restent à acquérir qui le furent rapidement en 2 séances de rééducation. — L'amélioration de la lecture et de l'écriture. — Mais on est frappé par le comportement de cet enfant qui est demeuré ce qu'il était 4 ans auparavant : il n'est pas mûri. Une légère débilité mentale se fait nettement jour.

Paul Tiss... 9 ans est examiné pour la première fois par le Professeur FROMENT à l'âge de 5 ans.

Cet examen fait le 31 septembre 1921, relève le vocabulaire suivant, intelligemment utilisé : *écaié* (escalier) ; *té* (tiens) ; *non* ; *Hen-i* (Henri) ; *a* (rat) ; *ampe* (lampe) ; *eau* (seau) ; *un-i* (un livre) ; *chat* ; *vava* (chien) ; *caca* ; *tapinet* (cabinet) ; *ma-i-ne* (ma cousine) ; *su* (sur) ; *supe* (soupe) ; *pourge* (purge) ; *pot* ; *papa* ; *pipe* ; *papa-pé* (grand père) ; *maman mé* (grand'mère) ; *mi soupe* (ma soupe).

Du point de vue *phonétique*, 19 sons élémentaires existent déjà nettement articulés, ce sont : *è, é, k, a, i, t, m, ou, au, p, un, ch, v, n, s, ü, ou, r, o*. Mais on relève des particularités curieuses à propos de quelques-uns de ces phonèmes cependant bien prononcés, isolément ou dans certains mots. C'est ainsi que le « *k* » qui existe dans « *é ca ié* » (escalier) disparaît complètement dans « *cabinet* » où il est remplacé par un « *t* » (tapinet) ; le phonème « *s* » qui est prononcé dans « *su* » (sur), *supe* (soupe) est totalement supprimé dans « *seau* » (eau), dans escalier qui devient « *é-ca-ié* » ; la voyelle nasalisée « *ou* » qui existe dans l'expression « *mi-soupe* » et dans le mot « *pourge* » (purge) est remplacé par le phonème « *u* », dans « *supe* » (soupe) ; la syllabe « *ma* » fort bien articulée dans « *maman* » se traduit par « *mi* » dans « *mi-soupe* » (ma soupe) ; enfin, la consonne « *r* » absente dans « *rat* » (*a*), Henri (*Hen-i*), reparaît dans « *purge* » (*pourge*).

A côté de ces phonèmes acquis, 12 existent encore qui n'ont jamais été articulés, ce sont : *b, d, f, j, l, z, eu, e, in, g, gu, ill*. A 5 ans, l'enfant en est donc encore au stade du mot-phrase avec

clavier articulaire incomplètement constitué. Psychisme paraissant normal. Intelligence de la vie courante. Compréhension suffisante de la parole. Le langage articulé réduit aux quelques mots-phrases précités est heureusement complété par une mimique des plus expressive. Le petit bonhomme sait toujours bien ce qu'il veut demander ou nommer ; s'il ne peut y réussir, il le désigne du doigt.

L'examen neurologique ne révèle aucun signe objectif de lésion du système nerveux mis à part un léger strabisme interne. L'audition est bonne ou du moins très suffisante pour les bruits, les sons ; elle doit l'être aussi pour la parole, puisque actuellement l'enfant prononce plusieurs mots. Intégrité de l'appareil articulaire ou ou phonateur.

L'examen somatique est négatif : ni gros foie, ni grosse rate ; pas de signes de rachitisme ou d'hérédospecificité ; pas de symptômes d'hypothyroïdie. La denture est bonne. La marche et la préhension sont encore maladroites.

Dans les antécédents personnels de cet enfant, voici ce qui est relevé : naissance à terme, mais au forceps, qui a laissé une empreinte dans la région frontale gauche. L'enfant demeure asphyxié pendant plusieurs heures. Très endormi pendant les premiers mois il ne prend le sein que très lentement et grâce à des rappels continuels. Le développement physique se fait cependant normalement. La marche se constitue à 18 mois, en équinisme. La préhension n'arrive pas à se faire intelligente. La première dentition se fait tardivement sans que la mère puisse préciser exactement l'époque à laquelle apparut la première dent. Du point de vue langage, les faits suivants sont notés : L'enfant ne commence à parler qu'à 18 mois. A ce moment, il dit « *papa* » « *maman* » et en reste là jusqu'à l'âge de 3 ans environ, époque à laquelle il commence à s'exprimer en quelques mots-phrases complétés intelligemment par des gestes et une mimique très riche. Dans les deux années qui suivent, les acquisitions sont lentes, pauvres, aboutissant au vocabulaire actuel très réduit.

A noter dans les antécédents héréditaires un Retard de langage chez une tante et une grand'mère qui n'ont parlé qu'aux environs de 5 ou 6 ans.

Perdu de vu pendant 4 ans 1/2, l'enfant est réexaminé en mai

1926, par le P^r FROMENT qui nous le confie pour rééducation. Il avait alors 9 ans 1/2.

22 MAI 1926. — Dans sa chambre où nous sommes introduite, l'enfant est au milieu de ses jouets. D'un bond, il se précipite vers nous qu'il attendait, dit un bonjour très aimable, affectueux et sur le champ veut présenter sa chambre et tout ce qui la garnit. En un instant, avec une volubilité amusante, il nous met en présence de tout ce qui l'amuse, nous montre le fonctionnement d'une machine qu'il vient de construire, fait tourner la roue d'un moulin, meublant une petite étagère, déménage cahiers et objets de classe enfermés dans son bureau, les montre, découvre ses livres pour en faire admirer la couverture, ouvre et ferme le plumier, nous raconte dans un langage rapide, volubile, incompréhensible, avec un luxe de détails que souvent la mère rectifie, ce qu'il fait en classe, à la maison, ce que le « Père Janvier » lui a apporté : une bicyclette qu'il va chercher et veut enfourcher dans l'instant. Cet enfant est vraiment étourdissant, mais il paraît intelligent, gai, plein d'entrain affectueux et bon. A grand peine, nous réussissons à le calmer, à l'installer sur une chaise pour procéder à un examen un peu suivi.

L'examen somatique, neurologique, sensoriel, est ce qu'il était en 1921, nous ne le rappellerons pas. Voici ce que nous notons du point de vue langage. Parfaite compréhension du langage articulé et du langage écrit. Pas d'agrammatisme et d'erreurs syntaxiques. Mais parole presque incompréhensible, véritable « charabia » — même dans le débit lent — en raison de nombreuses altérations phonétiques. Onze sons élémentaires sont totalement omis au remplacés par d'autres phonèmes plus ou moins proche voisins. C'est ainsi que « *ü* » est remplacé par « *ou* » ; « *s* » se transforme en « *ie* » (iette pour sept) ; « *b* » en « *p* » ; « *j* » en « *ie* » (iamais pour jamais) ; « *d* » en « *t* » ; « *z* » en « *ie* » (mademoielle pour mademoiselle) ; « *m* » en « *n* » et inversement ; « *v* » en « *f* » (foiture pour voiture) ; « *ch* » en « *s* » (massine pour machine). Le phonème « *r* » n'est pas altéré mais il est très guttural, peu euphonique, le « *z* » n'existe pas. En somme, parmi les sons élémentaires qu'il avait à acquérir, l'enfant n'en a définitivement fixé qu'un seul, en plus de 4 années : le phonème « *k* ».

La même confusion demeure entre « u » et « ou » toujours employés indifféremment et le phonème « s » se voit remplacé par le phonème « ie ». Certains des autres phonèmes qui restaient à acquérir tels que « b », « d », « j », sont respectivement remplacés par *p*, *t*, *ie*. D'autres enfin n'existent pas encore tels que : *z*, *g*. L'enfant n'a donc réussi à fixer correctement et définitivement que les : *f*, *l*, *eu*, *e*, *in*, *gu*, *ill*.

Notons en marge, une lecture et une écriture déficientes, reflétant exactement la parole.

Sept séances de rééducation ont donné des résultats satisfaisants mais incomplets en raison du manque de temps. Notons qu'en fin de traitement les phonèmes « u », « r », « m », « n », semblent définitivement et correctement fixés. Les phonèmes « s », « ch », semblent eux aussi définitivement acquis, mais il y a encore quelques erreurs. Quant aux consonnes : « b », et « j », « d », « g », « z », « v », elles doivent encore être travaillées. En somme, sur les 12 phonèmes qui étaient à corriger ou à acquérir, 4 sont définitivement fixés, 2 autres le sont aussi mais avec quelques rares erreurs encore et 6 restent à fixer. Ceci, nous le répétons, en sept petites séances de rééducation d'une heure environ, espacées de 2 à 5 jours au maximum, les deux dernières excepté entre lesquelles il y eut un mois d'intervalle en raison d'une rougeole.

L'enfant part en vacances. Il est perdu de vue pendant plus de 4 années.

Le 3 mars 1930. — Une nouvelle expertise est faite qui donne les résultats suivants du point de vue phonétique : les acquisitions des premières séances de rééducation demeurent ; mais le phonème « j » n'a pas été acquis, il est toujours remplacé par « ie » ; la consonne « b » l'est très souvent par « p », le phonème « d » fait toujours place au phonème « t » (toteur pour Docteur) ; la consonne « s » a encore quelques tendances à venir se substituer au phonème « ch ». Quant aux phonèmes *g*, *z*, *v*, ils ont apparu seuls et ont été d'emblée prononcés correctement. En un mot, les résultats obtenus par la rééducation ont été maintenus, et quelques-uns des derniers sons élémentaires manquants, sont venus s'ajouter d'eux-mêmes à ceux qui existaient corrects. Seules persistent quelques erreurs portant sur les phonèmes « ch », « b », « j », « d », que 2 séances de rééducation ont réussi à rectifier dans la parole lente et surveil-

lée. Il y a encore quelques erreurs dans la parole rapide. Amélioration corrélative de la lecture et de l'écriture.

Mais une chose frappe : le garçonnet de 13 ans, transformé physiquement est, du point de vue comportement, l'enfant de 9 ans $\frac{1}{2}$. Toujours la même instabilité, à peine moins accusée, le même enfantillage. Rien n'a mûri dans ce caractère d'enfant qui n'a nullement envie de raisonner et de se mettre en face de la vie. Il va, vient, toujours léger, véritable oiseau, très entouré, très « couvé », trop même par une mère qui n'ose lui laisser prendre aucune responsabilité, lui donner aucun souci. Il est servi, gâté, entouré comme un bébé qu'il faut encore punir, à qui il faut encore faire des rappels constants à la bonne tenue, à l'ordre, à la propreté, aux bonnes manières à table. A la pension où il va avec un certain plaisir parce qu'on « s'y amuse beaucoup en récréation », il suit difficilement une classe de septième (19^e sur 27) et ne se fait aucun souci de se trouver avec des enfants de 3 et 4 ans plus jeunes que lui. Il y a cependant quelques progrès du point de vue intellectuel : l'enfant est plus intuitif, plus compréhensif, il sait maintenant l'heure et reconnaît sa monnaie. Une débilité mentale se fait donc très nettement jour ; peu sensible chez l'enfant de 9 ans puisqu'elle n'avait pas choqué, elle s'accuse maintenant et s'affirme chez ce garçon de 13 ans qui physiquement se développe bien.

Il s'agit en résumé d'un enfant de 9 ans $\frac{1}{2}$ atteint d'un simple Retard d'acquisition de phonèmes sans agrammatisme. Chez cet enfant, la parole ne s'est installée que tardivement et très lentement. Elle s'est cependant normalement constituée du point de vue grammatical et syntaxique. Seule l'articulation est demeurée défectueuse : le garçonnet était resté à une prononciation enfantine qui s'est d'ailleurs rapidement amendée par une rééducation appropriée. Au cours des années qui suivirent la rééducation, les acquisitions phonétiques se sont maintenues mais une légère débilité mentale s'est démasquée qu'aurait pu faire pressentir l'instabilité un peu excessive, le raisonnement très enfantin, mis, auparavant, sur le compte du jeune âge.

Légère débilité mentale chez un enfant né en état d'asphyxie et traumatisé à la naissance, peut-être inaptitude héréditaire à fixer les sons, telles sont sans doute les déterminantes de cette anomalie d'évolution du langage chez un garçon par ailleurs intelligent.

Cette observation est typique. Les traits essentiels qui s'en dégagent caractérisent très nettement les Retards d'acquisition de phonèmes qui, *cliniquement* peuvent se schématiser de la façon suivante : langage installé tardivement et laborieusement, incompréhensible de par la seule altération ou absence d'un plus ou moins grand nombre de sons élémentaires ; — phrases grammaticalement bien ordonnancées, sans erreurs syntaxiques traduisant une pensée qui se joue intelligemment ; — compréhension suffisante du langage oral ; — légère imperfection mentale qui finit par se faire jour. Ajoutons encore — si l'enfant a atteint l'âge de la classe — qu'il se met à écrire et à lire comme il parle.

En somme, les Retards d'acquisition de phonèmes ne sont que la forme la plus évoluée de tous les Retards d'acquisition du langage ; ils doivent être considérés comme très proches de la parole normale. Le principe du langage est compris et solidement ancré, seul un certain fini articulaire manque, qui eût rendu la parole correcte.

Du point de vue phonétique, un fait caractéristique, pathognomonique pour ainsi dire, doit être relevé : c'est le suivant : plusieurs phonèmes sont altérés, mais ils le sont différemment :

1° Les uns, complètement omis dans certains mots de l'architecture syllabique desquels ils disparaissent complètement (écaïé pour escalier ; Hen-i pour Henri) existent cependant dans d'autres mots, très nettement articulés (su, soupe, pourge, employés pour sur, soupe, purge).

2° Les autres, complètement omis dans tous les mots composant le vocabulaire considéré, sont remplacés par d'autres sons élémentaires plus ou moins proche-voisins : iamaï pour jamais, mademoiïelle pour Mademoiselle ; matame pour madame.

3° D'autres encore, très correctement émis dans certains mots sont remplacés par un phonème quelconque dans d'autres mots et, chose plus curieuse, cette substitution se produit même dans des syllabes en tous points semblables : é-ca-ié mais tabinet).

4° D'autres enfin, sont toujours et complètement omis ; l'enfant semble ignorer totalement leur existence et ne pas chercher à les remplacer.

5° Ajoutons encore la prononciation difficile de certains groupements phonétiques dans lesquels entrent deux consonnes qui se suivent tels que la série des « br » et des « bl » : bra-bre-bri-bro-bru-bla-ble-bli-blo-blu, des « cr » et des « cl », des « dr », des « fl » et « fr », des « gr » et « gl », des « pl » et « pr », des « tr », « vl » et « vr » ; de certains groupements phonétiques composés d'une consonne suivie de 2 voyelles. Dans ces cas l'une des consonnes ou des voyelles tombe, pour ne laisser subsister qu'une seule consonne suivie de la voyelle adjacente ou qu'une seule des deux voyelles suivant ou précédant la consonne (table : tabe). Même difficulté pour les mots comprenant 2 consonnes suivies de 2 ou 3 voyelles : fruit, essayer par exemple.

6° Disons enfin que toutes ces erreurs phonétiques sont des plus variables et des plus inconstantes, des plus irrégulières. Tel phonème, exclu d'un mot, peut ne pas l'être dans ce même mot, quelques instants après ; tel autre, au contraire, le plus souvent très bien prononcé, pourra devenir défectueux pendant un laps de temps plus ou moins long pour redevenir ensuite très correct. En un mot, la plus grande fantaisie est de règle dans toutes ces erreurs phonétiques.

7° Un fait est à noter encore, pas aussi curieux qu'il peut le paraître au premier abord : l'enfant qui phonétiquement parle

mal est capable de qualifier instantanément d'inexact, un mot prononcé à « sa manière ». Entre celui-ci et le mot correctement prononcé, il n'hésite pas une seconde. Rien d'étonnant à cela puisque chez de tels enfants, la compréhension du langage se joue normalement, seule est défectueuse l'évocation du leit-motif verbal.

8° A ces faits caractéristiques doit s'en ajouter encore un autre se retrouvant chez l'enfant en âge d'aller en classe : chez lui, lecture et écriture, fidèles échos de la parole chancelante, s'améliorent et se normalisent corrélativement à celle-ci.

D'autres particularités pourraient être notées encore qui varient d'ailleurs avec chaque enfant. Nous nous sommes bornée à ne relever que celles qui nous paraissaient essentielles. Ce que nous en avons dit est d'ailleurs suffisant pour nettement indiquer le caractère très fantaisiste de toutes ces altérations articulaires, pour faire sentir tout ce qu'il y a de mouvant et de très personnel dans ces erreurs phonétiques. Tel enfant qui remplacera tel phonème par tel autre phonème, qui le remplacera ou l'omettra dans tel mot, le prononcera au contraire très correctement dans tel autre mot qui sera déformé par tout autre enfant. En somme, rien qui puisse être fixé, définitivement noté et enserré dans des formules phonétiques immuables ; aucune règle présidant à ces échanges, à ces substitutions ; la plus grande anarchie règne, qui ne peut être réprimée. N'est-ce pas là très nettement affirmer l'intégrité des organes auditifs, articulaires, phonateurs et inviter à rechercher dans l'évocation même du leit-motif verbal, la raison de ces pures fantaisies ? Celle-ci, nous l'avons vu dans notre première partie, est des plus capricieuses : elle se fait correcte ou ne se fait pas ; le leit-motif verbal recherché peut se présenter en personne ou se laisser remplacer par un plus

ou moins proche-voisin, si une oreille vigilante ne vient mettre ordre et refouler l'imposteur inopportunément évoqué. Si la sentinelle ne se fait pas sévère, attentive, des habitudes articulaires défectueuses se prennent peu à peu, qui seront rendues définitives par un entourage indifférent ou maladroit dans ses rappels à l'ordre. Il y a plus ; pour que l'évocation du leit-motif verbal ait quelque chance de se faire correcte, il faut que la fixation en soit bonne, qu'il soit souvenir auditif net et précis ; autrement dit, il faut que l'attention, se concentrant sur les sons entendus, les remarque et les retienne. Service de garde et attention fixatrice faisant défaut chez le léger débile, il n'est pas étonnant que la parole d'autrui, modèle à copier, soit inexactement reproduite. C'est là, nous semble-t-il, la seule explication plausible, possible de ces erreurs articulaires vraiment curieuses. La fantaisie présidant à ces prononciations défectueuses, leur malléabilité, leur caractère mouvant, leur correction très facile — aussi et surtout — s'expliqueraient mal par une surdité même partielle entraînant toujours de la mutité, s'expliqueraient mal aussi par l'atteinte de l'un quelconque des organes articulaires ou phonateurs. Il n'y a qu'à se souvenir de la méthode de démulisation si spéciale employée pour les sourds-muets, de la difficulté avec laquelle on arrive à améliorer seulement les dysarthries et les dysphasies striées, pour concevoir toute l'impossibilité de semblables hypothèses. Il ne peut d'autre part être concevable qu'une audition défectueuse ou un mécanisme articulaire faussé puissent se normaliser en un laps de temps aussi court. Ajoutons enfin que le fait de reconnaître l'inexactitude d'un mot mal prononcé suffit à éliminer complètement le facteur auditif et à déclarer bon entendant l'enfant capable d'opérer une telle correction. Rectifier en quelques instants un phonème, le faire apparaître alors qu'il n'a jamais été prononcé, tiendrait du prodige si l'on ne con-

naissait pas tout ce qu'il y a de fantaisiste dans l'évocation d'un leit-motif verbal encore mal fixé dans le domaine du langage intérieur.

Mais pourquoi cette fixation déficiente ou simplement défectueuse du leit-motif verbal ? C'est là qu'il faut faire entrer en ligne de compte le comportement et l'état psychique de l'enfant qui, au cours des années, s'avère toujours léger débile. L'acte physique de l'audition n'est pas tout en effet, il n'est que récolte aveugle des éléments sonores. Du psychisme dépend le dernier processus : reconnaissance et fixation des sons ou bruits enregistrés. Il existe certainement chez ces enfants un psychisme un peu particulier, une instabilité très grande qui les rendent inaptes à fixer des sons mal entendus d'ailleurs. Ils n'ont pas, comme le possède à un si haut degré l'enfant normal, la hantise de s'exprimer avec les mots exacts qu'emploie l'entourage. Peu leur importe la forme correcte, pourvu qu'ils se fassent comprendre d'un entourage toujours trop attentif à leurs moindres désirs. De cet état psychique particulier, il faut se méfier, car il peut ne pas s'imposer à l'examen, si celui-ci porte sur un enfant jeune, de moins de 10 ans. Dans deux de nos cas rien de spécial n'avait été noté au moment même de la Rééducation qui fut tentée pour l'un à 7 ans, pour l'autre à 9 ans ; mais dans les années qui suivirent tous deux s'avérèrent vraiment « plus jeunes que leur âge » : à 21 ans l'une paraissait être une grande fillette timide de 13 à 14 ans ; à 13 ans, l'autre était encore le garçonnet, remuant, instable, connu 4 ans plus tôt. D'ailleurs, l'une exerçait à la campagne le très modeste métier de bergère ; l'autre à 13 ans suivait péniblement une classe de 7^e. Fait à noter : chez l'une comme chez l'autre, le langage n'avait commencé à s'installer que tardivement (3 ans chez le garçonnet) et l'évolution de celui-ci ne s'était

faite que très laborieusement. Parvenus l'un et l'autre à constituer ce langage, ils n'avaient néanmoins pas réussi à donner à celui-ci cette espèce de « poli », de « finition » qui l'eût rendu parfait.

Moins instable, il est vrai, était notre 3^e cas ; mais timide et découragée était déjà cette petite fillette de 5 ans qui se persuadait qu'elle n'arriverait jamais à bien parler parce que « papa et maman l'avaient dit ». Le langage, chez elle aussi, s'était constitué lentement, sans qu'il y eût rien de bien marquant cependant, puisque à l'âge où nous la vîmes — 5 ans — ses phrases étaient correctement construites, mais « tout de même, affirme la mère, elle a parlé plus tard que ses frères et sœurs ». De plus, son comportement laissait prévoir quelque chose d'un peu anormal : fillette triste, qui ne joue pas ou très peu, qui doit encore se faire rappeler à l'ordre pour la propreté ; enfant qui apprend à lire et à écrire un peu péniblement, chez qui semble se démasquer déjà un je ne sais quoi d'anormal, indiquant une légère débilité.

* * *

Avant de conclure définitivement, nous voudrions ajouter encore un mot, tentée que nous sommes de pénétrer plus avant dans le mécanisme psycho-physiologique régissant de tels troubles articulatoires. Des faits nous ont frappée qui sont les suivants : jamais ou très rarement, les voyelles, qui sont des sons musicaux laryngés, dus à des mouvements vibratoires régulièrement périodiques, simples ou complexes, dont la fréquence est comprise entre 50 vd. et 7000 vd. — sont mal articulées, transformées ou définitivement exclues. D'autre part, parmi les consonnes, quelques-unes sont particulièrement maltraitées, surtout lorsque celles-ci font partie

de certains groupes syllabiques. Et ces consonnes, ces groupes syllabiques sont précisément ceux que l'étranger a le plus de peine à extérioriser, ceux que l'aphasique a le plus de difficulté à récupérer, ceux que le tout jeune enfant n'émet pas en général dans son gazouillis. Sont-ils donc d'une articulation si difficile qu'ils ne puissent être reproduits sans un certain effort ? Non sans doute puisque, en quelques minutes, leur prononciation peut devenir excellente. Ont-ils donc plutôt quelque chose de spécial dans leur constitution même qui les rende si vulnérables ; présentent-ils cette absence de « figures rudes ou gutturales » s'offrant à l'oubli, à la disparition dans le langage enfantin comme dans les langues en général, où ils tendent à être remplacés « selon un adoucissement progressif, par quelques émissions plus aisées ». Nous le croirions volontiers. On sait en effet que les consonnes ne sont que des bruits dus à un mouvement vibratoire irrégulier, généralement complexe, ou bien à des mouvements vibratoires réguliers dont la fréquence est inférieure à 50 vd. ou supérieure à 7.000 vd. Il y aurait donc là des différences dans la nature des éléments constituant la parole, qui pourraient peut-être expliquer la fixation plus ou moins exacte et facile des leit-motifs verbaux.

Mais bruits et sons constituant le langage, autrement dit consonnes et voyelles ne diffèrent pas seulement dans leur nature, ils diffèrent encore dans leur lieu de réception. Certains auteurs tendent en effet à admettre, Rousselot en particulier, que les taches acoustiques du vestibule, répondant à l'organe rudimentaire des poissons, recueilleraient les vibrations irrégulières nous donnant ainsi l'impression de bruit, tandis que les vibrations régulières ébranlant les organes complexes et multiples du limaçon, seraient perçues comme sons musicaux (ROUSSELOT). De plus, on admet actuellement que la pointe du limaçon est fonctionnellement en rapport

avec la perception des tons bas, tandis que sa base est réservée à la perception des mots aigus. La constatation et l'interprétation des faits cliniques, l'expérimentation, ont permis de préciser davantage encore : elles ont rendu possible un essai de localisation dans l'organe de CORTI. WITMACK, YOSHÛ, HOESSLI, ont réussi à déterminer des lésions dans le quart supérieur du premier tour de spire du limaçon, en faisant vibrer devant l'oreille un « *ut 7* » (soit environ 400 vibrations); en employant deux sifflets à la fois, par exemple « *ut 7* » et « *si 4* », HOESSLI a déterminé des lésions dans la partie moyenne du premier tour de spire et dans la partie moyenne et supérieure du deuxième tour, avec une zone intermédiaire normale; les détonations d'autre part produisent des lésions dans la partie supérieure du premier tour et le commencement du deuxième jusqu'à son milieu. En résumé, on peut dire avec M. COLLET que, d'une façon générale, la lésion cochléaire se rapproche d'autant plus de la base que le son est d'une tonalité plus élevée. D'après ces constatations, il faudrait donc supposer que la complexité de l'organe de CORTI serait en rapport avec la perception des différences de hauteur des sons. En effet, HELMHOLTZ a admis hypothétiquement, en se basant sur le principe de l'énergie spécifique des nerfs, qu'il existe une « fibre nerveuse et un appareil terminal pour chaque son de hauteur déterminée ». Il compare « les fibres de la membrane basilaire à des cordes tendues, de différentes dimensions », comme dans un instrument à cordes et suppose que chacune d'elles est « accordée pour un son déterminé ». Cette théorie est séduisante et l'on est d'autant plus porté à l'admettre qu'on connaît actuellement des cas de surdité partielle. Il y aurait donc au niveau de la membrane de CORTI, des points spécialement réservés à la réception de chacun des sons composant la parole, fait qui pourrait peut-être

aussi expliquer pour sa part, la fixation défectueuse de certains phonèmes.

Il y aurait là toute une étude des plus intéressantes à faire. Il faudrait d'une part arriver à déterminer le nombre des vibrations caractérisant chacune des consonnes, au même titre qu'on est arrivé à le faire pour les voyelles, et d'autre part pouvoir nettement préciser leur point de réception au niveau de l'oreille interne. Ainsi pourraient peut-être s'identifier de légères altérations auditives, des difficultés acoustiques capables d'expliquer les anomalies observées dans les Retards d'acquisition de phonèmes.

La question des Retards d'acquisition de phonèmes n'est pas complètement résolue, on le voit ; elle doit inviter à d'autres recherches qui doivent se circonscrire et porter d'une part sur la nature et le lieu de réception de chaque phonème, et d'autre part sur le psychisme de l'enfant qu'une légère débilité, une grande instabilité rendent inapte à recueillir et à fixer des phonèmes difficiles à capter sans doute.

AGRAMMATISME

ET RETARDS D'ACQUISITION DE PHONÈMES

A la carence phonétique pure constituant le Retard d'acquisition de phonèmes, s'allie très fréquemment une construction de phrases des plus dysharmonieuse doublée d'erreurs syntaxiques nombreuses. C'est là ce qui donne lieu à l'entité clinique que nous allons maintenant envisager.

Un fait est à noter dès maintenant. Très rarement, pour ne pas dire jamais, l'agrammatisme existe à l'état isolé. Toujours il s'associe à une prononciation plus ou moins correcte qui,

de ce fait, doit être considérée comme faisant partie du syndrome.

Ici, nous n'entrerons pas dans le détail de nos observations qui, pour être utiles, devraient être données au complet, c'est là chose impossible. La multiplicité des exemples entraînerait à quelque chose de confus, de difficilement explicable et utilisable. Mieux vaut exposer de suite les conclusions auxquelles nous ont conduit l'étude attentive de ces cas. Pour ce faire, nous décrirons d'abord l'allure clinique sous laquelle se présentent le plus généralement ces Retardés tout en indiquant rapidement les particularités de l'agrammatisme. Nous ne dirons rien de l'articulation défectueuse : elle revêt le caractère des Retards d'acquisition de phonèmes qu'elle est en réalité.

*

* *

Cliniquement, comment se présentent ces cas ? Le plus souvent, il s'agit d'enfants nés à terme mais traumatisés à la naissance. Ils ont été en état d'asphyxie pendant plusieurs heures et se sont montré très endormis au cours des premiers mois de leur existence, peu enclins à prendre le sein ou le biberon ; néanmoins, la croissance physique s'est fait normalement. La marche s'est constituée tardivement — 18 mois parfois 2 ans — et la préhension n'est devenue que lentement intelligente.

En général, l'enfant n'a pas gazouillé. Jamais on ne l'a entendu égrener et moduler toute cette série de sons qui font le bonheur et l'amusement de tout enfant se développant normalement. Jamais on ne l'a entendu s'essayer à prononcer de petites syllabes courtes « pa - pa - pa » si couramment émises entre le 6^e et le 8^e mois. Quelquefois cependant, vers

10-12 mois, il a répété à la suite de sa mère « *papa* », « *maman* ». Puis il s'en est tenu là et n'a enrichi d'aucun mot nouveau son vocabulaire jusqu'à l'âge de 2 ans 1/2, 3 ans, parfois plus. A cette époque apparaissent quelques mots plus ou moins bien prononcés mais appliqués très exactement à la personne, à l'objet qu'ils désignent. Pendant longtemps, un an ou plus, l'enfant s'en tient aux mots-phrases qui ne s'enrichissent que très lentement. Puis vient l'étape de la phrase petit-nègre, ne différant en rien de celle qui constitue le langage de l'enfant de 15 à 18 mois : « *Maman, pain* », par exemple, pour *maman* donnez-moi du pain ; « *Maman paté* » pour *Maman*, je veux aller par terre, etc... Enfin se fait jour, mais après un temps assez long, parfois un an, l'étape de la phrase agrammaticale. Le cap de la phrase petit-nègre est alors franchi et maintenant l'enfant semble vouloir se lancer dans un essai de construction grammaticale et d'accords syntaxiques. Mais là que d'écueils, que de difficultés rencontrées ! Les chutes sont nombreuses, l'enfant semble cependant pouvoir s'en relever et arriver tant bien que mal à posséder ces embryons de phrase conduisant à la phrase correctement construite et nettement articulée. Mais devant ce dernier effort à faire, il recule et dépose les armes. Découragé, l'enfant abandonne la partie que l'entourage, lassé, déprimé, découragé lui aussi par un développement aussi lent, aussi pénible, est incapable de réengager. Les choses en restent là avec, d'un côté un enfant qui a renoncé à une lutte difficile, d'un autre côté des parents qui ont perdu tout espoir. Dans un sursaut de conscience, ceux-ci tentent encore une nouvelle consultation qui accroît leur découragement ou peut le relever.

Le plus généralement, l'examen ne révèle rien de spécial du point de vue somatique, examen du système nerveux, examen des appareils sensoriels. La compréhension du lan-

gage est, dans l'ensemble, normale mise à part la réalisation des quelques finesses de langage sur lesquelles nous insistions dans notre deuxième partie. La signification des mots courants est acquise, les ordres sont compris et exécutés.

La parole est incorrecte, nettement agrammaticale et en état de carence phonétique plus ou moins accusée ; faite de locutions mal situées dans une phrase composée de mots uniquement concrets, d'articles absents au maladroitement distribués, de verbes le plus généralement à l'infinitif, d'erreurs syntaxiques nombreuses, elle est de plus mal articulée présentant des omissions phonétiques, des bouleversements, des interpositions de sons élémentaires aboutissant à un remaniement plus ou moins complet de l'architecture syllabique des mots. L'agrammatisme de ces enfants Retardés ne présente donc rien de spécial ; il est celui de tout enfant de 20 à 30-36 mois qui n'a pas encore définitivement conquis son langage. Sa seule particularité gît dans ce fait, que ces enfants d'âge avancé semblent ne pas pouvoir et ne pas désirer sortir d'une situation d'attente d'où, normalement, s'échappe avec rapidité et joie le tout jeune enfant. Le Retardé ne voit aucune difficulté à rester stationnaire et à s'enliser de plus en plus dans un état rendu tolérable par l'habitude, l'acceptation et le renoncement à toute possibilité de mieux.

L'intelligence de la vie quotidienne est suffisante.

L'enfant reconnaît les lieux, l'entourage et tout ce qui lui sert dans la vie pratique ; mais il n'a aucune notion du temps, des espaces, des dimensions, de la valeur des choses, de l'heure. Le calcul, s'il est en âge de compter, est impossible, l'enfant disant à ce sujet les plus grossières absurdités (2 et 2 = 100 par exemple) ; la grammaire est pour lui chinoïseries impossibles à comprendre.

Le comportement est toujours beaucoup plus puéril que ne

le voudrait l'âge physique, sans être cependant anormal.

De caractère parfois facile et doux, l'enfant accomplit plus ou moins minutieusement ce qui lui est commandé mais ne prend jamais aucune initiative, aucune responsabilité, aucun souci. On le verra passer facilement des heures entières dans un fauteuil, à ne rien faire ou à s'amuser sottement, mais il est rare qu'il se mette de lui-même à accomplir un travail quelconque intelligent. Parfois aussi de maniement peu commode, ces enfants sont anormalement entêtés, volontaires et capricieux, ne faisant que ce qu'ils veulent et ne cédant en rien; toute tentative de sévérité ou de douceur échouent. Comptant sur la lassitude de la famille, ils vivent en général en « enfants gâtés » constamment prévenus et obéis.

Tel est grossièrement schématisé l'aspect clinique de ces enfants qui pourrait se synthétiser de la façon suivante : développement linguistique incomplet, à point de départ tardif et allongement de la durée de chacune des étapes constitutives ; arrêt à la dernière phase qui devait conduire au langage correct. D'où stabilisation à l'étape de la phrase agrammaticale. Par ailleurs, évolution retardée du caractère, du comportement qui restent particulièrement « jeunes » faisant de l'enfant de 5 à 6 ans, parfois 8, 9 et même plus, un grand bébé de 2 ans 1/2 à 3 ans s'exprimant encore très imparfaitement.

A côté de cette véritable cristallisation dans un état physiologique connu de tout enfant, peut se voir une autre forme d'agrammatisme, un peu spéciale, de pronostic très bénin. C'est une sorte de jargon — idioglossie peut-être — employé par des enfants le plus souvent rebelles à toute vie commune, sauvages, farouchement enfermés dans une vie personnelle qu'ils se créent. Ne discourant qu'avec eux-mêmes et beaucoup, ils accumulent syllabes sur syllabes qui n'ont figure

d'aucune sorte. Chose curieuse, ces enfants qui assez longtemps gardent dans leur parole spontanée quelques reliquats de ce langage défectueux, le corrigent très rapidement en séances de rééducation. Ils semblent vraiment apprendre, et facilement, une seconde langue.

*

* *

Que penser de tels enfants ? Que sont-ils ?

A n'en pas douter, ces enfants sont des *débiles*. Ceci s'avère de suite par leur instabilité, leur inattention, leur caractère et leur comportement. Mais ne pourrait-on pas aller plus loin et entrer dans le domaine des hypothèses ?

Une chose frappe dans l'histoire du développement de ces enfants. D'une part, marche normale vers l'acquisition du langage, mais départ tardif, allongement de la durée des diverses phases à parcourir, arrêt semblant définitif enfin avant l'accès à la dernière période. D'autre part, souvent naissance difficile ou avant terme ; paresse pour exécuter les mouvements de succion et de déglutition ; indifférence et apathie des premiers mois ou au contraire agitation motrice anormale ; lent éveil d'une intelligence qui semble ne s'ouvrir que tardivement au monde extérieur ; qui paraît même ne jamais dépasser un niveau modeste ; impossibilité d'atteindre à certaines opérations intellectuelles de jugement et de raisonnement ; persistance d'un caractère infantin s'alliant à un comportement qui demeurera celui d'un enfant agité et instable ou particulièrement apathique.

Ne pourrait-on pas admettre, d'après ces faits véritablement impressionnants, un développement cérébral inachevé à la naissance, qui lentement et imparfaitement se complète, une

sorte d'agénésie ou du moins de dysgénésie de la corticalité cérébrale gauche assurant les fonctions intellectuelles en général celles du langage en particulier. L'enfant n'acquiert en effet qu'imparfaitement le langage, il n'en saisit que la partie matérielle, moneyable. C'est-à-dire qu'il entre en possession des seuls mots reposant sur des images visuelles très nettes, des mots concrets « pleins » ou « colorés » qui ont valeur désignative indubitable. Mais tous les mots qui n'ont pas soutien sensoriel, réduits aux seuls souvenirs auditifs, qui n'ont pas valeur d'échange, lui échappent complètement. Son inattention, son instabilité, peut-être aussi son peu de maturité intellectuelle, l'empêchent de remarquer, de retenir et de fixer définitivement ce qui constitue le chant de la phrase. Objets de luxe, l'enfant délaisse ces mots, néglige de se laisser imprégner par l'harmonie de toute phrase bien construite en qui les termes concrets se lient et s'enchainent aux termes simplement chantants. Se retournant uniquement vers ce qui a sens pratique, il ne remarque pas ce qui « fait bien » dans la phrase, ce qui seulement impressionne agréablement l'oreille. Il en néglige l'emploi ; s'il s'y essaye, les tentatives sont des plus désastreuses. Si rien ne vient le tirer de cette indifférence, de ce dédain, il s'y endort et s'y complait. Ainsi se constitue définitivement l'agrammatisme qu'une semblable indifférence pour les phonèmes eux-mêmes double d'une articulation défectueuse.

Ainsi s'éclaire, nous semble-t-il, cette symptomatologie à première vue curieuse et difficile à expliquer. Ainsi se comprend mieux l'état de ces enfants qui évoluent peu et lentement, semblant se cristalliser à la phase du langage où plus rien d'essentiel ne reste à acquérir. Ainsi se comprend mieux aussi le seul traitement logique à faire qui, bien appliqué, doit amener en un temps toujours long, à travers des diffi-

cultés plus ou moins grandes, à un langage correct, du moins très suffisant. Malheureusement, dans ces cas encore : intelligence, caractère, comportement ne suivent pas même évolution et ces malheureux êtres risquent bien de demeurer d'éternels enfants.

CHAPITRE III

Ceux qui ne parlent pas.

De diagnostic plus difficile encore, d'interprétation et de pronostic plus délicats aussi, sont les cas qui nous restent à étudier. Il s'agit d'enfants qui ne parlent pas du tout ou ne disent que quelques mots groupés ou non en « phrases petit-nègre ». Ces enfants ont cependant atteint et même dépassé de beaucoup l'âge d'acquisition de la parole. Pourquoi ne parlent-ils pas ? C'est ce que nous allons essayer de mettre en évidence.

Deux catégories d'enfants existent : ceux qui comprennent le langage articulé et ceux qui ne le comprennent pas. Du détail de quelques observations, nous dégagerons les conclusions qui s'imposent.

CEUX QUI COMPRENNENT LE LANGAGE ARTICULÉ TOUT EN NE LE PARLANT PAS

Dans ces cas, il s'agit d'un développement spontané du langage véritablement enrayé par des troubles du caractère et de légères anomalies psychiques. Ces troubles du caractère et ces anomalies psychiques sont de différents ordres, plus nombreux certainement encore que ceux qu'il nous a été donné de constater. Qu'on nous permette de rapporter trois observations bien caractéristiques, indiscutables.

OBSERVATION B. — *Manque d'initiative nettement marqué, chez une enfant de 5 ans 1/2, associé à de légères anomalies psychiques — Manque d'initiative accentué par une éducation sévère et incompréhensive. — Renoncement total : l'enfant ne dit pas un mot mais comprend le langage articulé.*

Episode infectieux à l'âge de 9 mois, qui transforme le caractère de l'enfant et fait taire le gazouillis — Marche constituée à 14 mois — Préhension lentement intelligente — Pas de signes objectifs de lésions du système nerveux — Examen somatique négatif — Audition excellente — Pas d'anomalies ou de paralysies des organes articulatoires ou phonateurs — Intelligence vive, mais comportement très « bébé » — Rééducation en séances particulières au rythme moyen de 3 par semaine, poursuivie pendant deux ans : Excellents résultats : l'enfant parle correctement dans le langage surveillé.

Yv... CL..., 5 ans 1/2, nous est confiée le 22 avril 1929 par le Dr. PÉHU, pour rééducation. Cette enfant ne parle pas et n'a jamais parlé.

Ravissante fillette aux beaux yeux noirs, intelligents et interrogateurs, se mouvant dans une petite figure au teint mat, mais chaud d'enfant bien portante et saine, solidement constituée. Yv... est là, muette, au milieu de ses jouets, nous regardant avec une certaine crainte, une muette interrogation. Si souvent elle a été

confiée à des nurses de toutes nationalités, que bien certainement elle se demande s'il ne va pas falloir quitter encore cette jeune fille suisse-allemande, à laquelle il lui semble pouvoir s'attacher.

Très vite rassurée, entourée de sa nurse intelligente, compréhensive et douce, de sa mère qui lui sourit, elle devient calmement attentive à l'interrogatoire, se prête aux examens qu'elle facilite beaucoup par son intuition et une docilité parfaite. Elle marche, court, prend, s'assied, tend ses petits pieds, ses jambes, les mains pour la recherche des réflexes ; ne se laisse pas effrayer par l'examen oculaire et exécute tout ce qui lui est demandé pour l'exploration des nerfs crâniens, de l'audition. Vraiment, à la voir agir ainsi, on s'étonne de son mutisme. Celui-ci existe cependant ; il faut en rechercher la cause.

Éliminant d'emblée l'hypothèse d'une dysarthrie ou d'une dysphasie qui ne donne pas semblable syndrome, *toute notre attention se porte sur l'oreille* : pas de malformation apparente ; *l'audition serait-elle en cause ?* Evidemment, la façon dont l'enfant répond aux ordres n'est pas en faveur d'une surdité. Il faut cependant s'en assurer par un examen bien réglé car, intelligente, la fillette peut, fort bien comprendre le geste, non le langage. Voici ce qui est noté. Les bruits sont nettement entendus — rapprochés ou lointains — porte qui se ferme brusquement, pas dans l'escalier, choc de deux objets de porcelaine, heurt du doigt sur une table de bois, sur la vitre etc... Le tic-tac de la montre est perçu à droite comme à gauche, à une distance d'environ 0,50. L'aboïement du chien dans la cour, survenu juste à propos, fait se retourner l'enfant. Une voiture passant dans la rue attire son regard vers la fenêtre.

Bien qu'un examen de l'oreille par spécialiste n'ait pas été demandé, en raison de sa mise en œuvre impossible, nous nous croyons, d'après ces constatations faites, en droit d'affirmer chez cette enfant, une *audition* excellente, du moins très *suffisante pour les bruits et les sons*. *L'est-elle pour la parole ?* Pour s'en assurer, d'autres explorations s'imposent, qui diront aussi ce que l'enfant comprend du langage articulé. — Dès maintenant, disons que celle-ci est *bonne*.

L'enfant comprend-elle vraiment le langage articulé ; que saisit-elle de celui-ci ?

L'examen fait avec minutie amène aux conclusions suivantes : Seuls, les ordres soutenus et pour ainsi dire dictés par les gestes, la mimique sont compris. Tout ce qui est ordonné sans intonation spéciale, avec une parfaite immobilité, n'est pas saisi. Dès que la poupée est demandée sans que la main se tende, dès qu'il est permis de prendre un chocolat sans que la bonbonnière soit montrée du doigt; dès qu'on prie l'enfant d'aller à sa mère sans que, du geste, elle soit invitée à le faire, des hésitations se dessinent : la poupée est prise puis remise au berceau, puis reprise et gardée dans les bras ; le regard se dirige vers la bonbonnière mais la main ne fait aucun geste pour saisir un bonbon, il se dirige également vers la mère, mais l'enfant ne va pas à elle. Visiblement, la fillette est embarrassée ; elle réfléchit, elle interroge du regard. Elle semble avoir compris la signification des mots « poupée », « chocolat », « mère » mais n'a pas saisi le sens de « donnez », « prenez », « allez ».

L'incompréhension est complète pour les petites phrases « *Venez vers moi* » — ce n'est pas timidité, car l'enfant vient à nous dès que nous faisons comprendre notre désir par le geste — « *enlevez vos souliers* » ; « *prenez le livre* » ; « *allez à la fenêtre* » ; « *montez sur le tabouret* » ; « *asseyez-vous* » « *levez-vous* » ; « *courrez* », etc... Là encore les mots « *souliers* », « *livre* », « *fenêtre* », « *tabouret* », sont saisis, mais non les verbes désignant l'acte à accomplir.

De cet examen on peut déjà conclure, que les verbes exprimant un acte des plus simples, des plus courants ne sont pas compris. De ce fait, les phrases sans accompagnement mimique, sont pour l'enfant lettres mortes.

Il en est de même pour les adjectifs qualificatifs, numéraux, pour les pronoms, adverbes, et même les locutions les plus courantes, telles que « *là-bas, par terre, etc...* »

En résumé, du langage articulé seuls sont compris les substantifs concrets désignant les personnes, les animaux, les objets faisant partie de la vie quotidienne.

La compréhension de ces mots est-elle elle-même très étendue ou se borne-t-elle à la seule reconnaissance de quelques rares groupements phonétiques ? — L'exploration montre que les mots compris sont nombreux. La compréhension porte en effet sur le nom des vêtements, les plus usuels, des jouets les

plus courants, des objets les plus communs meublant une pièce connue ; dès que nommés, vêtements, jouets, meubles sont montrés du doigt. Ces mots sont reconnus aussi bien isolément que placés dans une phrase. Mais dans ce dernier cas, le mot expertisé est seul identifié ; il est reconnu pour lui-même et se détache nettement du contexte qui, lui, reste lettres mortes. Ces deux ordres : « Mettez le chapeau sur moi » et « Prenez le chapeau » aboutissent au même geste de montrer le chapeau. D'ailleurs, celui-ci n'est fait qu'avec hésitation, montrant bien que l'ordre n'est pas compris ; l'exécution se faisant au hasard de la logique enfantine. En deux reprises, même, l'enfant y a répondu en se mettant le chapeau sur la tête, mais une fois l'objet posé, son expression confuse disait assez qu'elle n'avait obéi qu'à une impulsion irraisonnée. Deux ou trois essais de ce genre avec les mots « gants » (Mettez vos gants) ; — « Souliers » (mettez vos souliers) etc... ont abouti au même résultat. Les substantifs désignant les objets courants sont donc connus. A ceux-ci, il faut ajouter la compréhension du nom, désignant les personnes de l'entourage et quelques animaux domestiques.

Là se bornent les connaissances linguistiques de l'enfant. Ceci paraît surprenant et même déroutant chez une fillette aussi bien douée intellectuellement qui semble de toutes ses forces, vouloir s'ouvrir à la vie, communiquer avec ses semblables, comprendre autrui, se faire comprendre de son entourage. Le fait est cependant là. Avant d'en rechercher la cause, nous noterons ce qui a été constaté en fin d'examen et dirons quelques mots des antécédents de cette enfant, de son évolution physique et intellectuelle.

L'examen somatique, l'exploration du système nerveux restent complètement négatifs ; aucune anomalie de l'appareil phonateur et articulaire — Audition excellente — Pas de grosses amygdales — Pas de signes de rachitisme ou d'hypothyroïdie, d'hérédos-spécificité — D'autre part, l'enfant est née à terme de parents jeunes. L'accouchement a été normal et s'est fait spontanément — L'enfant était un beau bébé de 7 livres dont la croissance physique s'est fait sans heurts, mis à part un épisode fébrile à l'âge de 9 mois qui transforme le caractère de l'enfant et fait taire le gazouillis. Rien à noter du point de vue statique : les premiers pas se

firent à 10 mois et la marche se constitua à 14 mois. Il est à noter que la descente des escaliers se fit toujours en « bébé ». La première dentition commencée au 6^e mois s'achève aux environs du 27^e mois. La denture est bonne. — La préhension ne se fit que très lentement intelligente.

L'enfant a gazouillé à partir du 2^o mois. Mais, au 9^o mois le gazouillis fut interrompu par l'épisode fébrile sus-mentionné, et ne reparut jamais. Les deux mots « papa » « maman » qui semblaient déjà prononcés consciemment à cette époque, ne le furent plus et depuis lors l'enfant n'émit jamais plus aucun son, aucun mot.

L'intelligence semble s'être développée normalement et régulièrement. D'ailleurs au cours de l'examen, nous avons pu nous rendre compte de cette intelligence souple et noter une compréhension vive, qui interprète avec une rapidité prodigieuse gestes et mimique ; compréhension permettant d'exécuter d'emblée, guidée seulement par quelques mots connus, les ordres donnés.

Le comportement est cependant celui d'une enfant « plus jeune », affirme la mère : c'est ainsi qu'Yv... joue encore maladroitement ; ses jeux sont toujours semblables, sans beaucoup d'imagination, elle n'en invente aucun. A 5 ans 1/2, l'enfant ne s'habille pas encore seule, ne fait pas non plus sa toilette sans aide ; elle mange maladroitement et descend encore les escaliers en « bébé » (les deux pieds sur la même marche). Yv... est cependant soigneuse et propre, depuis longtemps.

De caractère fantasque, volontaire et emporté avec les siens, Yv... est d'une remarquable souplesse avec les étrangers : nous l'avons d'ailleurs constaté au cours de cet examen, assez long : l'enfant n'a manifesté aucune mauvaise humeur, aucun geste d'impatience. Capable d'attention, de suite dans les idées, l'enfant passe volontiers des heures entières aux mêmes jeux.

En somme, la première impression peut se résumer ainsi : Aucune tare nerveuse, héréditaire ou personnelle. Pas de Retards d'acquisition de langage dans la famille paternelle et maternelle, pas de bégues. L'enfant est naturellement droitier.

Pas de signes objectifs de lésions du système nerveux.

Excellent état physique.

Organes des sens sains.

Intelligence vive, mais manque d'initiative. Caractère volontaire, emporté, un peu sauvage, mais capable d'obéissance.

Comportement anormalement puéril.

Maladresse, dans la préhension et dans la descente des escaliers.

Education sévère, incompréhensive (nous l'avons appris plus tard).

Compréhension du langage articulé réduite aux seuls mots désignant les objets usuels que l'enfant a coutume de manier, de voir, aux personnes et aux animaux de l'entourage.

Expression réduite au langage mimique. Le langage phonétique est inexistant.

Malgré cette expertise très poussée, la cause du retard ne s'impose pas d'emblée. Pourquoi cette enfant bien portante, bien douée intellectuellement et auditivement, n'a-t-elle pas encore émis un mot ?

Faut-il attribuer ce mutisme à l'éducation donnée ? Italienne de naissance, l'enfant fut confiée à diverses nurses : française, anglaise, suisse allemande, de patience plus ou moins grande. Ceci est fort possible. Mais il devait y avoir plus. Ne connaît-on pas, en effet, plusieurs cas de tout jeunes enfants acquérant plusieurs langues étrangères au cours de leurs premières années.

Ne faut-il pas plutôt attribuer ce retard au manque d'initiative signalé par la mère, peut-être aussi à de légères anomalies intellectuelles qui plus tard se démasqueront. La réponse se fit jour au cours de la rééducation qui mit à nu le défaut de la cuirasse. Il fut en effet possible, au cours de celle-ci, de saisir un manque d'initiative assez accusé, une certaine timidité, une certaine hésitation à se lancer en pleine lutte. Longtemps — un an environ — l'enfant hésita à employer dans sa conversation des phrases qui n'avaient pas été apprises aux séances de rééducation. Dans la rue, à la maison, elle se faisait une joie de répéter ce qui lui était incul-

qué, mais jamais elle ne créa de mots. Une seule fois, le fait se produisit : ce fut, il est vrai, par le plus grand des hasards et la famille y contribua pour beaucoup. Jamais l'enfant ne se risqua à bâtir une phrase d'elle-même ; jamais elle ne répéta ce qu'elle entendait dire autour d'elle. Seuls, les phrases, les mots appris méthodiquement étaient utilisés. L'initiative ne se fit jour qu'au début de la deuxième année de rééducation. A partir de ce moment, assez rapidement, l'enfant déforma, combina ce qui lui était appris et se constitua assez correctement un petit langage spontané. Dans l'hiver 1930-1931, en effet, elle se mit à interroger la cuisinière avec qui elle se plaisait particulièrement. En février de cette même année, elle se hasarda à placer fort à propos des expressions recueillies au hasard. Rendue à la confiance, encouragée à imiter, elle osa désormais prendre l'initiative voulue qui vint doubler nos efforts en fin de rééducation.

Sans aucun doute, chez cette enfant de 5 ans 1/2 — amenée au langage articulé correct en 2 ans, grâce à une rééducation appropriée qui constamment se fit guide et appui —, on peut affirmer qu'un manque d'initiative marqué, peut-être aussi de légères anomalies psychiques latentes, que pourraient faire prévoir préhension et marche longtemps puériles, comportement par trop « enfant », ont été à la base du mutisme. Actuellement l'enfant paraît se normaliser, mais que réserve l'avenir ? Il semble cependant que, dans ce cas, il puisse être envisagé avec confiance.

A côté des cas de mutisme par manque d'initiative prédominant, existent des cas d'enfants ne parlant pas, par volonté bien arrêtée de ne pas le faire, par renoncement et refus de se plier à une discipline requérant un trop grand effort à accomplir. Nous en possédons une observation véritablement démonstrative. La voici.

OBSERVATION C. — *Entêtement et véritable parti-pris de mutisme entretenu peut-être par une éducation trop faible : renoncement total par désir de ne pas parler — Pas de signes objectifs de lésions du système nerveux, mis à part un strabisme congénital — Audition excellente — Pas de malformations ni de paralysies des organes articulatoires et phonateurs — Préhension bonne — Marche constituée, mais encore gauche — Examen somatique négatif — Compréhension du langage articulé suffisante — Expression de ce même langage réduite à deux mots nettement et intelligemment prononcés — Comportement anormalement « bébé » — Intelligence suffisante — Caractère difficile — Essai de rééducation en séances particulières et dans le milieu familial : résultats nuls — Rééducation collective en milieu spécial : résultats encourageants.*

AN... G..., fillette de 4 ans, nous est confiée le 11 mars 1929 par le Pr FROMENT pour tentative de rééducation.

La première impression n'est pas mauvaise. La fillette présente un développement physique normal : taille et poids s'harmonisent. Peu de choses choquent en elle : peau un peu épaissie, sans souplesse, marche gauche, maladroite, « à la paysanne » s'accroissant encore dans le cheminement sur un terrain en pente ou sur le gravier de la cour, strabisme qui certainement désavantage : c'est tout.

Malgré ces quelques particularités, l'enfant est sympathique ; sa petite physionomie de blonde câline est éclairée fréquemment par un joli sourire malicieux. Elle suit avec attention l'examen qui lui est fait et dans le marteau posé sur la table, elle voit un jouet parfait pour s'essayer à percuter, elle aussi, aux endroits classiques. Mais sur cette petite physionomie douce un orage passe, auquel nous ne nous attendions pas : la figure prend une expression fermée, les yeux deviennent durs et l'enfant, échappant à sa mère, pour aller se nicher sous une table, se refuse nettement à répéter quelques mots qui venaient d'être proposés. Avec douceur, mais avec fermeté, nous essayons d'obtenir la répétition d'un mot simple « bonbon », chose qui ne nous paraît pas impossible puisque l'enfant prononce deux mots et en a prononcé plus. Peine perdue, plus nous insistons, plus l'enfant semble se buter. Il est inutile

d'insister. Abandonnant cet essai malheureux, nous nous y prenons autrement et demandons au jeu les renseignements utiles. De suite AN... reprend sa petite figure souriante et l'examen s'achève dans de bonnes conditions. En voici les résultats :

L'examen neurologique est négatif, mis à part un strabisme congénital. Pas de signes objectifs de lésions du système nerveux.

L'examen somatique est négatif. Foie et rate ne sont pas perçus. Pas de signes de rachitisme, d'hérédos-spécificité. Pas de signes nets d'hypothyroïdie : peut-être peau légèrement épaissie, mais rien de spécial à la physionomie, aux cheveux.

Pas de malformations ou de paralysies des organes articulaires et phonateurs. Pas de malformations visibles au niveau de l'oreille.

L'exploration de la fonction auditive faite avec le plus grand soin permet d'affirmer une audition très suffisante. L'enfant entend, la chose est certaine. Elle perçoit le bruit d'une porte, se retourne à l'abolement du chien, prête attention aux bruits venant d'une pièce contiguë. Elle différencie nettement le bruit produit par une règle frappant sur la table d'abord, sur un encrier ensuite : de son doigt, elle montre l'objet ayant servi à l'expérience. Dans le jeu de « cache-cache » elle va droit au meuble derrière lequel est cachée la personne qui a crié « hou hou ». Elle se retourne au son d'une cloche, au bruit de corne d'une auto. En un mot, elle différencie nettement les cris, les appels, les sons, de quelque tonalité qu'ils soient.

Elle comprend la signification de tous les mots désignant les objets usuels. Elle saisit les ordres simples : donnez-moi ; prenez ; portez ; mettez à terre ; allez au salon, etc... Elle différencie nettement certaines prépositions courantes telles que : dessus, dessous, dans, à côté, etc..., certaines locutions très usuellement employées.

En résumé, cette enfant entend, comprend suffisamment le langage articulé ; d'autre part, ses appareils articulaires et phonateur ne sont certainement pas atteints puisque — à 2 ans et quelques mois — elle a prononcé nettement et sans aucune difficulté une dizaine de mots contenant nombre de phonèmes. D'ailleurs, chez elle, rien qui puisse faire penser à une dysarthrie ou à une dysphasie striée : elle n'en présente pas le syndrome.

Bon état physique ; l'enfant est naturellement droitier.

Intelligence suffisante, mais caractère fantasque, difficile, boudeur et coléreux. Entêtement marqué. Esprit de contradiction très développé. Taquine à l'excès, malicieuse, l'enfant semble se faire un jeu de ne pas exécuter ce qui lui est demandé.

Le comportement est celui d'un enfant de 15 à 18 mois dont les jeux consistent à démolir les constructions qu'on a la patience de lui faire, à jeter au loin avec fracas tous les jouets se trouvant sous sa main, à renverser avec bruit tout ce qui se trouve sur les tables. AN... ne sait pas encore s'amuser seule ; assez instable, elle ne s'occupe d'ailleurs pas longtemps aux même jeux et au bout de quelques secondes employées à regarder attentivement ce qu'on essaye de construire pour elle, d'un revers de main elle envoie tout promener. AN.. ne s'habille pas seule, et n'essaye pas encore de faire sa toilette seule ; elle n'est pas encore « propre » la nuit. Elle mange cependant seule, mais le fait très maladroitement. Active, elle ne s'occupe qu'à des jeux bruyants ne demandant aucune réflexion, aucune finesse, ni adresse ou précision. L'affectivité est chez elle assez développée.

Rien de spécial n'est à noter dans les antécédents héréditaires et collatéraux ; ses antécédents personnels sont, par contre, plein d'intérêt ; nous les donnerons en détails.

Croissance et développement. — Naissance à terme, mais difficile en raison d'une présentation par l'épaule. L'enfant a cependant crié dès la première minute. D'un poids supérieur à la moyenne — 7 livres $\frac{1}{2}$ — AN... se présente comme un bébé parfaitement constitué, saisissant le sein à merveille, exécutant sans aucune difficulté les mouvements de succion et de déglutition. L'appétit est bon, le sommeil excellent. Le poids de naissance est repris dans le délai classique.

Les deux premiers mois de son existence s'écoulent sans incidents : nourrie au sein, l'enfant se développe sans aucun trouble digestif, sans poussées thermiques, sans altération du sommeil. En un mot, c'est l'être normal qui doit marcher dans la voie suivie par ses aînés.

Mais une inquiétude se dessine entre les troisième et quatrième mois, l'intelligence ne s'éveille pas, le Bébé ne sourit pas au sein ; son regard ne cherche pas à préciser ce qui l'entoure, sa main n'est

l'objet d'aucune attention spéciale. Quelques mois s'écoulent encore, l'enfant persiste à demeurer le nouveau-né qui grandit cependant, prend du poids, met ses dents dès le 6^e mois et suivant le rythme classique. La position couchée ne sera abandonnée quelques instants, pour la station assise que vers le 10^e mois, et à 2 ans $\frac{1}{2}$ seulement l'enfant osera faire ses premiers pas seule, sans soutien. A cet âge-là, de l'avis de la mère, AN... semble être un Bébé de 12 à 15 mois, marchant difficilement, jambes raidies, n'osant encore s'arrêter pour jouer avec l'objet serré très fort dans les mains. A 3 ans $\frac{1}{2}$ seulement, l'enfant commence à montrer un peu plus d'intelligence dans ses jeux, à manger seule.

Développement du langage. — Il fut assez curieux. AN... n'a jamais gazouillé et c'est subitement qu'à l'âge de 2 ans, elle dit un jour : « papa », « maman », en voyant son père et sa mère. D'emblée, ces deux mots sont correctement prononcés et exactement appliqués. Ils sont dits à plusieurs reprises, toujours dans les mêmes circonstances, mais d'une façon très capricieuse. Jamais ils ne sont prononcés lorsque, le modèle étant donné, on en demande la répétition. Des périodes de 15 jours, 3 semaines, se passent sans qu'ils soient émis. Après quelques mois, l'enfant supprime définitivement « papa » de son vocabulaire pour le remplacer par le mot « Zaza » surnom donné à sa jeune sœur. La seconde année la trouve avec un vocabulaire très restreint, composé uniquement de « Mamã, Zaza ». Cependant, depuis quelque temps, une chose attire l'attention de la mère : l'enfant prête plus volontiers intérêt à une conversation, et l'accompagne très fréquemment d'un petit « bourdonnement » ; ce n'est nullement un jargon, vague imitation de sons parvenant à l'oreille, mais une sorte de ronronnement qui a même l'air de changer de tonalité par instants. Est-ce essai d'imitation ? Est-ce éveil de l'intelligence qui, jusque-là, paraissait si endormie ? Il est assez difficile de conclure.

En automne de cette même année — l'enfant avait 2 ans $\frac{1}{2}$ — un événement qui paraît capital semble tirer la fillette de sa torpeur. Elle est mise en contact avec son petit neveu, un bébé de 15 mois environ qui déjà commence à constituer son langage. Cet enfant la charme, la captive ; elle ne le quitte pas de la journée,

reste constamment auprès de lui, l'examinant beaucoup, et dans cette fillette attentive aux moindres gestes du bébé, désireuse de distraire ce petit être vivant, on reconnaît à peine la petite fille qui, jusque-là, n'avait manifesté qu'une intelligence très endormie. Elle devient bientôt l'élève de son petit tyran, et un jour, on ne sait à quelle occasion, elle dit avec lui les mots qui lui étaient familiers « Maman, Zaza » ; « Papa » reparaît ; d'autres s'ajoutent « veux » (pour demander ce qui la tente), « iéié » (pour désigner ou réclamer son soulier). Et à côté des mots parfaitement prononcés et correctement appliqués — dont la liste semble s'accroître quotidiennement — on note l'apparition d'émissions vocales faisant figure de mots ; la famille a nettement l'impression qu'à l'école du bébé de 15 mois, l'enfant s'essaye à jouer avec le langage, se servant de temps à autre d'un mot acquis pour traduire un désir. Elle écoute babiller, des minutes entières, celui qu'elle a choisi comme modèle, puis seule, dans un endroit retiré du jardin où elle se croit à l'abri de toute observation, elle s'essaye à l'imiter.

La partie semble gagnée. Malheureusement, la séparation a lieu. Dans les 15 jours qui suivent le changement d'existence, les progrès se maintiennent ; mais après 15 jours, 3 semaines environ, ceux-ci se ralentissent ; non seulement il n'y a plus d'acquisitions nouvelles, mais on doit enregistrer un recul : l'enfant semble retomber dans sa torpeur intellectuelle et au milieu de l'hiver la famille constate, avec un certain découragement, que AN... ne fait même plus « aucun effort » pour demander ce qu'elle désire cependant beaucoup. Le vocabulaire acquis à l'école du Bébé de 15 mois n'existe plus. L'année se passe, celui-ci demeure aussi pauvre ; « Maman », « Zaza » sont toujours les deux seuls éléments persistants. L'été suivant met à nouveau, pendant quelque temps, l'enfant en présence de son neveu. Elle a alors 3 ans 1/2. Mais le bébé de 2 ans 1/2 ne l'intéresse plus ; d'abord attirée, elle fuit bientôt ce petit être transformé par une évolution rapide. Elle sent en lui quelqu'un qui déjà la dépasse, dont le langage très riche la rebute. Aucun résultat n'est retiré de ce nouveau contact.

L'hiver suivant apporte quelques modifications dans le « modus vivendi » de l'enfant ; elle met un peu plus d'intelligence dans ses jeux, commence à savoir s'occuper seule, devient plus sociable ;

mais c'est toujours la fillette muette qui articule uniquement ces deux seuls mots « Maman », « Zaza ».

A ce moment, nous la voyons.

Pourquoi cette enfant ne parle-t-elle pas ? La cause en est certainement psychique. Serait-elle une audi-muette ? Non sûrement, l'évolution l'a montré. Ne serait-ce pas plutôt une découragée, une butée qui, de parti-pris, s'enferme dans un mutisme très commode puisque toute une famille est là qui prévient, accède à chaque désir, ne sait par résister ni sévir.

La première tentative de rééducation confirme notre seconde hypothèse. Jouant gentiment tant qu'on ne lui demande aucun effort vocal, calme, affectueuse, l'enfant devient immédiatement capricieuse, volontaire, entêtée, volontiers boudeuse dès qu'on insiste pour obtenir la répétition d'un mot. Sa figure se ferme, et de suite, la fillette renonce, fuyant en pleurant la pièce où elle se trouve. Elle préfère ne pas obtenir une récompense très désirée et abandonner de suite la partie. Entêtement sûrement, découragement peut-être aussi, voilà quelles étaient les causes dominantes de ce mutisme, entretenu sans doute par une éducation trop faible.

La rééducation, orientée dans ce sens, confirme le diagnostic. Avec une douce fermeté, on essaye de vaincre l'entêtement ; par le jeu on croit pouvoir intéresser l'enfant et lui arracher par surprise quelques mots ou quelques imitations de sons. Constamment sur le qui-vive, elle s'en doute et quitte le jeu au moment où, à son tour, elle doit émettre un son. Toute tentative échoue. Pendant 8 jours, c'est une sorte de chasse à l'affût d'où nous sortons vaincue. Nous décidons alors un essai hors du milieu familial, au contact d'une autre

Retardée se développant avec une rapidité prodigieuse, pensant par là encourager l'enfant, la pousser à l'imitation. Le premier essai fut concluant. La scène vaut la peine d'être racontée.

...An... est introduite pendant la séance de rééducation de Yv... Mais, bien décidée à ne pas nous adresser directement à elle, nous la faisons asseoir à côté de sa nouvelle petite amie qui, elle, se plie à tous les exercices voulus. A dessein, ce jour-là, les exercices portent sur l'imitation des cris d'animaux, des bruits. An... écoute, intéressée. Ses yeux pétillent et disent qu'elle veut, elle aussi, prendre part aux exercices. Volontairement, nous n'y prenons garde, de façon à exaspérer son désir. Quelques secondes se passent ; An... devient impatiente ; puis soudain, vexée de ne pas être prise en considération, elle saisit le stéthoscope, servant au jeu, et imitant Yv... se met à souffler de toutes ses forces, prononçant nettement le phonème « f ». Profitant de son enthousiasme, nous les faisons alterner, et chacune à leur tour, mettant leurs lèvres au pavillon du stéthoscope, elles prononcent, l'une très bien, l'autre de mieux en mieux, le phonème en question. Encouragée par cet essai, nous nous proposons de continuer dans cette voie. Malheureusement les vacances arrivant, il fut impossible de mettre le projet à exécution.

L'année suivante, l'enfant est mise en contact avec d'autres Retardés dans l'établissement d'éducation spéciale de Mlle Marty, et quelque temps après nous apprenons qu'elle a fait d'immenses progrès. Le diagnostic se confirmait une fois de plus de par la méthode de rééducation qui était appliquée. On ne s'occupait pas spécialement de l'enfant, et l'on se bornait à la faire assister aux exercices scolaires collectifs, sans lui demander aucune participation active. De plus, An... prend ses repas de midi à l'établissement, profitant ainsi de l'enseignement donné au cours de ceux-ci. Nous ne faisons que transcrire, en les abrégeant un peu, les remar-

ques faites quotidiennement par la mère à l'intention de Mlle Marty qui a bien voulu nous les communiquer.

OBSERVATION C. — (Suite, voir p. 215).

Jeudi 1^{er} mai. — A son retour de S...; AN..., très joyeuse et excitée, a dit « *eau* » deux fois pendant la toilette ; elle l'a redit à table en présentant sa timbale. Voyant la bonne se diriger vers la cuisine, elle a dit très distinctement une fois « *cuisine* ».

Vendredi 2 mai 1930. — Aujourd'hui, AN... a très peu parlé ; elle a dit cependant « *tu vois* » plusieurs fois et très nettement, « *eau* » une seule fois à 4 heures.

Samedi 3 mai 1930. — Ce matin, AN... a dit « *dada* » spontanément en voyant un cheval dans la campagne ; « *avec moi* » en prenant la main de sa sœur pour sortir au jardin. A table, elle a accompagné l'acte de boire de l'expression « *je bois* ». Elle n'a pas voulu répéter « *non* » et « *ami* » qu'on avait essayé de lui apprendre les jours précédents à S...

Au cours de la semaine suivante : AN... dit maintenant « *eau* » sans se faire prier chaque fois qu'elle veut demander à boire, à table ou entre les repas ; de même que « *âteau* » lorsqu'elle voit une assiette de gâteaux près d'elle ; « *aseau* » pour oiseau ; « *mimi* » « *dodo* », ce dernier en couchant sa poupée. Elle a dit aussi, tout en jouant avec sa poupée, mais sans vouloir les répéter, les locutions « *là-dedans* », « *là-dessus* », « *enlève-ça* », « *non* », et les mots « *boite* », « *bâton* ».

Dimanche 11 mai 1930. — AN... a dit « *eau* » ces trois jours, chaque fois qu'on le lui demandait. Elle a dit également spontanément et à plusieurs reprises « *sous* » et « *des sous* » en voyant de l'argent ; « *là-dessus* » en mettant une couverture sur le lit de sa poupée ; et toujours son « *tu vois* » quand, très excitée et intéressée par son jeu, elle désire faire partager son enthousiasme à son entourage. — Impossible de lui faire dire « *non* » et « *oui* ».

Lundi 26 mai 1930. — AN... très docile ces jours-ci a dit aussi souvent qu'on le lui demandait « *eau* » pour demander à boire ; « *mimi* » pour réclamer un baiser ; « *bravo* » pour se féliciter d'avoir fait quelque chose de bien ; « *zizi* » pour parler d'un petit camarade de jeu de S... ; « *âteau* » pour demander un gâteau ; la répéti-

tion du mot « *coussiñ* » a été obtenue facilement et dès la première fois. Son expression favorite « *tu vois* » a été entendue plusieurs fois et dans les mêmes circonstances. — Voulant parler de sa bonne et dire où elle se trouvait à sa mère qui s'en inquiétait, elle prononça très nettement le mot « *repasse* » ce qui était exact.

AN... met beaucoup de bonne volonté à dire les mots et les locutions qu'elle sait, mais il lui est arrivé plusieurs fois, voulant répéter « *zizi* » de dire « *aseau* ». — Impossible d'obtenir « *merci* » ou « *non* » ou « *ne bouge pas* ».

Vendredi 30 mai 1930. — AN... a ses petits neveux ces jours-ci et parle moins facilement. Elle a cependant dit « *eau* », « *vin* », « *buvard* », « *c'est-ça* », « *pour ça* », « *verre* », « *boire* », « *quoi c'est* » toujours très à propos et correctement.

Samedi 31 mai 1930. — Peu de choses nouvelles, mais les mots « *dada* » pour cheval et « *aseau* » pour oiseau ont été dit tout à fait bien et dans les circonstances qui avaient fait jaillir ces mots la première fois.

Lundi 2 juin 1930. — Aucun mot nouveau n'est signalé. AN... a répété volontiers ceux qu'elle possède bien et a dit deux fois « *merci* » spontanément après avoir reçu un objet qui la tentait.

Vendredi 6 juin 1930. — Aux mots connus et bien possédés s'ajoutent « *pépé* » pour désigner sa poupée ; « *au revoir* » lorsqu'elle quitte quelqu'un ; « *un seau* » à la vue de cet ustensile de ménage.

Mardi 10 juin 1930. — AN... n'a pas, de nouveau, beaucoup parlé ces jours-ci. Elle a cependant dit, outre les mots qu'elle possède vraiment très bien maintenant « *C'est rien* » ; « *sot* » à son petit neveu qui faisait une sottise ; « *attends* » en courant après l'enfant à qui elle voulait donner la main ; « *pied* », « *dent* », « *nez* » en montrant chaque fois la partie du corps désignée, exercice qu'elle avait vu faire à son dernier neveu.

Jeudi 12 juin 1930 AN... a dit « *à côté* » à sa sœur pour la faire asseoir à côté d'elle ; « *attends papa* » à son père qui partait sans l'attendre ; « *manteau* » alors qu'on lui mettait son vêtement pour sortir ; « *quoi* » en réponse à un appel qui lui était adressé.

Lundi 16 juin 1930. — AN... a été beaucoup plus disposée à répéter les mots qui lui étaient demandés ; elle a dit : « *touteau* » pour

désigner le couteau qui lui était montré et nommé tout à la fois : « pain », « boîte », « la bouteille », dans les mêmes conditions. De plus, elle a répété les locutions « non », « comme ça », pour papa ».

Lorsque, en juillet 1930, nous avons vu par hasard cette enfant, nous avons eu nettement l'impression que la petite nature sauvage, mise entre nos mains l'année d'avant, s'était assouplie ; sa physionomie toujours malicieuse avait perdu ce je ne sais quoi de buté ; ses yeux, moins durs et moins sombres, reflétaient une petite intelligence qui maintenant se laissait guider. Par éclairs, cependant, lorsque la prenant à part pour lui faire nommer un objet qu'elle avait cependant l'habitude de désigner, son éducatrice insistait un peu, avec beaucoup de douceur cependant, sa figure se refermait ; très nettement, l'enfant se refusait à prononcer le mot demandé ; d'ailleurs, aussitôt sortie de la pièce, elle s'élançait à l'autre extrémité de la terrasse et disait le mot en question à plusieurs reprises et très haut. Devant nous, elle ne consentit à dire que le seul mot « non », en réponse à une question qui lui avait été posée. Lorsque son père vint la chercher, elle se refusa à dire « au revoir » à sa petite camarade de jeu, chose que depuis quelques temps elle faisait volontiers.

La méthode éducative employée n'avait eu qu'un but : s'adresser indirectement à l'enfant de façon à ne pas heurter continuellement son esprit taquin qui se faisait de plus en plus contradictoire et coléreux ; de façon aussi à l'encourager en lui montrant qu'elle pouvait réussir ce que d'autres enfants réussissaient, de façon à l'amuser enfin et lui faire trouver agréable, pratique, le moyen d'expression de sa pensée qu'elle s'était refusé à utiliser jusque-là.

Chez cette enfant, entêtement certain et volonté de mutisme absolu sont indéniables, qui ont réduit le vocabulaire aux

mots désignant les deux seules personnes qui lui soient utiles : « maman », « zaza ». A ces deux éléments s'ajoute peut-être aussi un certain découragement signé par le fléchissement des progrès linguistiques pendant le passage de neveux qui tous parlaient mieux qu'elle ; signé aussi par l'élan donné à son langage dès la mise en contact avec des enfants très jeunes — 15 à 18 mois — ou de niveau linguistique égal au sien. Ceux-là seuls l'intéressent et ne la rebutent pas. Mais ce dernier élément, découragement est certainement très accessoire puisque, avec entêtement et obstination, l'enfant s'est refusée à exécuter des jeux vocaux très simples qui ne devaient pas la rebuter et que d'autre part elle s'est mise rapidement à imiter d'autres fillettes.

Importante aussi, fut l'action du milieu familial beaucoup trop faible, qui ne sut pas faire désirer un chocolat, ne sut pas sévir et ignora tout des punitions. Une telle faiblesse n'a pu que venir décupler l'entêtement de l'enfant. Pourquoi celle-ci parlerait-elle du moment que tout ce qui peut être désiré est mis à disposition, pourquoi ferait-elle l'effort de demander quoi que ce soit puisque tous les désirs sont prévenus. N'étant pas mise dans la nécessité de s'exprimer, cette enfant, qu'un développement intellectuel et physique tardifs prédisposaient au renoncement facile, a préféré ne pas s'obliger à un effort dont elle ignore la fin. La rééducation mise en œuvre signe ces hypothèses.

Chez cette enfant, suffisamment intelligente, qui comprend le langage et n'est pas sourde, une rééducation en séances particulières et en milieu familial fut tentée sans succès. Dix séances n'aboutirent à aucun résultat, bien qu'on ait mis en jeu patience, douceur, imagination aussi pour tenter le camouflage du but cherché. Une seule séance avec une autre fillette retardée à rééducation bien amorcée, aboutit à un résultat encourageant qui devait dicter la rééducation future.

Celle-ci ne fut entreprise que 10 mois plus tard, en milieu spécial où l'enfant bénéficia favorablement d'une éducation collective. Après deux mois environ, la tentative aboutissait à un très heureux résultat : utilisation intelligente de nombre de mots et locutions articulés correctement et avec plaisir. Nous avons appris que les progrès se poursuivent toujours, satisfaisants. Le succès n'est-il pas dû à la douce mais ferme ténacité de l'éducatrice, à l'encouragement qu'elle sut apporter, mais aussi et surtout à son habileté à contourner les difficultés.

A ces deux observations bien caractéristiques, nous en ajouterons une troisième — véritable démonstration vivante de l'évolution spontanée du mutisme par entêtement et découragement auquel la mise en œuvre d'une rééducation incompréhensive et inadaptée n'a pas apporté le soutien et le réconfort voulus. Le cas dont il s'agit n'est pas à proprement parler celui d'une fillette qui ne parle pas, mais c'est celui d'une jeune fille qui parle peu. Son langage, au moment où la rééducation fut entreprise en était encore au stade de la phrase « petit-nègre », d'une phrase petit-nègre très pauvre, très rare. D'ailleurs, à 4 ans puis à 5 ans, âge auquel a été entrepris la rééducation des deux cas précités, cette enfant ne disait pas un mot et, d'après les détails donnés par la famille, se présentait telle que notre dernier cas.

OBSERVATION D. — *Volonté de mutisme et paresse difficiles à vaincre, entretenues par une éducation trop faible et incompréhensive — Renoncement presque total par désir de ne pas parler — Pas de signes objectifs d'atteinte du système nerveux — Examen somatique négatif — Bonne audition — Pas de malformations ou de paralysies des organes articulatoires et phonateurs — Pas de signes d'hérédos-spécificité — Enophtalmie gauche avec rétrécissement de la fente palpérale sans myosis — Légère asymétrie faciale aux dépens de ce même côté — Déficit intellectuel accusé —*

Caractère buté — Tempérament mou et paresseux ne sachant pas réagir à la moindre des fatigues (rhume par exemple) — Affectivité et coquetterie assez développées — Compréhension du langage articulé assez restreinte — Expression réduite à quelques mots-phrases et à de rares phrases petit-nègre —

Angine douteuse à l'âge de 9 mois qui a nécessité une injection de sérum antidiphtérique, très mal supportée. —

Marche constituée à 24 mois — Dentition normale, denture saine — Préhension assez rapidement bonne — Mise dans un institut spécial à 5 ans, l'enfant apprend en 3 années à répéter quelques mots et a syllaber. Confiée ensuite à une institutrice, elle apprend en 4 années à articuler quelques mots. La rééducation douce d'abord, puis sévère, entreprise par nous-même — l'enfant avait alors 14 ans — en séances particulières très espacées d'abord n'a abouti qu'à un modeste résultat. Quatre années de travail, de lutte, de patience, n'ont conduit qu'à l'acquisition de la phrase agrammaticale. L'enfant parle cependant un peu plus à la maison ; les bouderies s'espacent, mais l'intelligence ne s'ouvre pas, le déficit intellectuel semble, au contraire, s'accuser de plus en plus. La lecture est meilleure, plus rapide, mais encore incomprise. L'écriture est bonne et bien orthographiée lorsqu'il s'agit de tracer des phrases longtemps étudiées ; elle est très phonétique encore, dans l'écriture spontanée.

G... M..., fillette de 14 ans, nous est confiée le 18 avril 1928, par le Pr FROMENT, pour rééducation.

La fillette, déjà jeune fille par son développement physique, son allure, sa façon de se présenter, donne au premier abord une excellente impression. Assise très convenablement, et même élégamment dans un fauteuil, elle écoute attentivement la conversation, paraît la suivre. A une phrase amusante prononcée par le Pr FROMENT qui, symboliquement, cherchait à exprimer sa pensée, elle sourit discrètement. Sa tenue est bonne ; elle ne répond pas, il est vrai, aux questions posées, mais la rougeur apparue à ce moment-là aux joues, fait attribuer ce silence à de la timidité. La consultation se termine et l'enfant part laissant d'elle une impression favorable. Père et mère n'ont d'ailleurs pas révélé le caractère difficile de cette enfant que leur trop grande faiblesse n'incitait pas à se modifier. Ce n'est que plus tard, petit à petit, et par le jeu du

hasard et des circonstances, que se démasque vraiment ce contre quoi nous devons lutter.

Quel motif a fait se taire les parents ? Nous l'ignorons ; de même que nous n'avons jamais pu deviner pourquoi cette mère et ce père nous ont toujours soigneusement caché ce qui « n'allait pas » à la maison ; pourquoi ils nous affirmaient, à chaque fois que nous le leur demandions, que G... était une petite ménagère parfaite, sachant coudre, tricoter, etc... alors que la chose était inexacte. Était-ce honte, faiblesse, ou l'une et l'autre à la fois ?

Trompée par les apparences, nous allons à notre première séance de rééducation avec confiance espérant amener rapidement au langage cette jeune fille d'aussi bonne allure. Mais là, une déception nous attendait. Derrière ce visage souriant, aimable d'enfant bien mise et bien élevée, bien « dressée », apparaît le néant d'une intelligence qui ne s'est pas formée. Une véritable découverte se fait au premier mot articulé, triste découverte qui nous fait pressentir les aspérités de la pente à gravir.

A la première question concernant son âge, l'expression de gaieté se voile instantanément et de suite fait place à un air étrangement apeuré, affolé, presque hébété. Les yeux se vident du semblant d'intelligence qui trompait, deviennent vraiment inexpressifs et de sa bouche sortent des mots articulés en sorte d'exclamation et d'interrogation : Age ! oh ! que c'est ? Rapidement et exactement renseignée maintenant sur l'état intellectuel de cette enfant, nous procédons à un examen complet. En voici les résultats.

L'examen neurologique ne révèle aucun signe objectif de lésion du système nerveux. L'examen somatique est négatif. Foie et rate ne sont pas perçus. Pas de malformations dentaires. Enophtalmie gauche avec rétrécissement de la fente palpébrale, sans myosis. Légère asymétrie faciale du même côté, laissant cependant au visage son harmonie. Pas d'autres malformations, en particulier rien de visible au niveau de l'oreille. Pas de malformations ou de paralysies des organes articulaires et phonateurs. Le voile du palais, spécialement exploré, ne révèle rien d'anormal ; il se mobilise bien et symétriquement au moment de l'émission d'une voyelle et dans le réflexe nauséeux.

Restent à faire les examens les plus importants, c'est-à-dire à explorer l'audition et à se faire une idée exacte de la compréhен-

sion de cette enfant, de son caractère, du niveau de son intelligence. Reste à savoir aussi ce qu'elle comprend de la parole et ce qu'est son langage actuel. Explorations des plus difficiles, des plus ardues. L'enfant se prête mal à toute investigation et n'y répond que par un parti-pris de mutisme, de dédain. A toutes les questions posées, elle reste bouche close, nous regardant avec un air ambigu, d'interprétation difficile : curiosité, moquerie ? Nous ne savons. A toute demande de gestes quelconque à accomplir, des plus simples, formulée en un langage des plus enfantin très proche du sien, elle hausse les épaules et se détourne en proférant dans un espèce de grognement : oh ! là là ! Madame ! toujours ! martelant nettement chacune des syllabes : Martèlement qui nous procure du moins la possibilité de nous rendre compte que les phonèmes émis ne sont pas altérés, mis à part le « j » transformé en « z ». Ce sont là les seuls renseignements qu'il nous a été possible d'obtenir à ce premier examen. Plusieurs autres se calquèrent sur lui. De longtemps le doute ne put être levé, la conviction ne put être faite. Il fallut nous résigner à n'éclaircir que petit à petit les différents points à établir. Cette enfant ne paraissait pas être une idiote et cependant elle agissait comme telle et se refusait à se laisser pénétrer. Ce n'est que peu à peu que se précisèrent les renseignements que nous allons donner maintenant sur l'état de l'oreille, de l'intelligence, du caractère. Si nous insistons tant sur la difficulté à établir semblable observation, ce n'est pas pour blâmer une famille malheureuse, honteuse sans doute, ni pour charger une pauvre enfant plus qu'il ne convient ; c'est tout simplement pour montrer ce qu'ont de délicats de tels examens et indiquer ce que ceux-ci comportent d'errata à faire ; c'est pour inviter à la méfiance vis-à-vis des renseignements donnés par les parents, vis-à-vis aussi de ce que peut révéler un premier contact ; là, plus qu'ailleurs peut-être, il faut se tenir dans un juste milieu et sur ses gardes. Voici ce que nous avons noté d'après des renseignements-fortuitement recueillis.

Le développement intellectuel est très déficient ; il paraît être celui d'un enfant de 5 à 6 ans, tout au plus. L'enfant se rend compte de la vie courante, mais ignore les jours, les années, les mois ; elle a la notion des moments réservés au repos et aux repas. Elle ne connaît pas sa monnaie, n'a jamais fait aucun achat seule.

Comme caractère, ceci s'avère de plus en plus, c'est une « molle », une paresseuse qui n'est heureuse que tranquillement assise sur une chaise ou mieux dans un fauteuil, à ne rien faire, à ne rien dire. Paresse et mollesse entretenues d'ailleurs par un entourage trop faible qui supportait à 18 ans encore — nous en avons eu l'aveu par surprise cette année même, il y a 3 mois environ — des siestes de 2 et 3 heures toutes les après-midis. Se déclarant lasse, fatiguée, la fillette, puis la jeune fille de l'heure actuelle était mise au lit après les repas pour y dormir ou se reposer seulement ; entourage trop faible qui, à chaque fois qu'une chose était ordonnée, demandait à l'enfant si elle voulait bien la faire, qui chaque jour réclamait l'aumône d'un bonjour, d'un bonsoir, d'un au revoir, qui n'exigeait jamais, n'obligeait en rien.

Soigneuse, coquette même, apportant un grand intérêt à sa toilette, elle se montre toujours heureuse d'être bien vêtue et n'est jamais aussi loquace que lorsqu'il s'agit d'exprimer son mécontentement au sujet d'une robe qui lui déplaît.

Affectueuse, elle ne demanderait qu'à être calinée comme un enfant choyé. Craintive, elle s'affole au moindre bruit venant du dehors et demeure tendue, inquiète, tant qu'elle n'a pas vu ce qui a troublé sa tranquillité.

Très entêtée, l'enfant ne fait que ce qu'elle veut ; elle se retranche dans un mutisme absolu dont rien ne peut l'arracher, ni douceur, ni sévérité, lorsqu'elle a décidé de ne pas parler. Elle se laisserait briser plutôt que d'articuler une syllabe. Cependant, depuis cette année, la crainte de punitions humiliantes a quelque effet.

Entrain et gaie aux jeux qui l'amuse, elle devient morne, apathique et muette, dès que ceux-ci demandent un léger effort. Elle ne réussit ceux qui demandent un petit travail intellectuel qu'avec une aide qui se substitue à elle ou vient constamment l'encourager ; elle rêve et attend l'effort d'autrui. La puissance d'attention semble être chez elle ordinairement très faible.

Malgré sa déficience intellectuelle, G... a une haute opinion d'elle-même ; elle dédaigne les enfants et refuse d'entrer en contact avec eux. A la moue de dédain accueillant les tentatives faites, s'ajoute un haussement d'épaules d'indifférence s'il lui est démontré que cette enfant plus jeune parle et agit mieux qu'elle, ceci pour

la stimuler. Elle s'est même laissé aller à souffleter une petite camarade qui lui était imposée dans un but éducatif. Son désir est, au contraire, de frayer avec des jeunes filles d'âge physique, égal au sien, s'attachant de préférence, chose curieuse, à celles qui parlent beaucoup. De longues conversations sont alors entreprises pendant lesquelles G... se contente de pousser de petites exclamations de plaisir, de placer quelques petits mots.

Que comprend-elle du langage ? La chose est difficile à établir puisque, de parti-pris, elle reste à poste fixe, nous voulons dire assise sur sa chaise, sans vouloir faire un mouvement, dire un mot dès qu'il lui est demandé de répondre à une question ou d'exécuter un geste quelconque, simple, tel que celui de prendre un crayon sur la table, de poser son chapeau sur une chaise, etc... Cependant, d'après ce qui a été constaté dans la suite, nous croyons pouvoir affirmer que la compréhension du langage se réduit aux quelques mots désignant des objets usuels ; aux quelques locutions très couramment employées ; à quelques rares verbes très concrets, tels que « tomber », « courir », « prendre », « donner ». Incompréhension totale des mots abstraits, naturellement. En résumé, compréhension très limitée pour le mot et la phrase.

Bien que l'affirme sa mère, l'enfant ne comprend rien à la lecture ; elle anonne et ne fait que syllaber difficilement, inintelligemment.

Grammaire : néant. Calcul : néant ; automate qui pose des chiffres dictés. La réponse négative à ces deux questions était toute naturelle ; elle ne nous a nullement surprise étant donné l'état de l'intelligence et du langage chez cette enfant. Nous n'aurions même pas eu l'idée de faire semblable exploration si la mère ne nous avait assuré qu'avec son institutrice G... faisait quelques exercices de grammaire et de calcul.

L'histoire de son langage est courte. La voici résumée : l'enfant a normalement gazouillé et a ébauché le mot de « papa » vers 8 mois. Gazouillis et essais syllabiques disparaissent vers 9 mois environ après une angine qui nécessita une injection de sérum antidiphthérique. Est-ce coïncidence ? Cette angine et cette injection, mal supportée d'ailleurs, sont-elles vraiment cause du retard actuel ? Il est difficile de se prononcer. Toujours est-il qu'après cette angine les exercices vocaux ne sont repris qu'à 20 mois. A ce mo-

ment, l'enfant articule nettement : « non », « papa », « maman » et gazouille sur le « r ». Elle s'en tient là jusqu'à 7 ans $\frac{1}{2}$, âge auquel elle est mise dans un Institut spécial. Là, l'enfant apprend à prononcer quelques mots n'ayant pas encore valeur de mots-phrases. Elle y apprend aussi à syllaber. Trois ans et demi plus tard, elle est retirée de l'Institut, n'ayant que peu acquis. A 10 ans et demi, G... est confiée à une institutrice qui réussit à lui inculquer le mot-phrase. Celui-ci est soit un substantif, soit un verbe à l'infinitif ou à l'impératif. A 12 ans, le vocabulaire se trouve un peu enrichi ; les mots qui le composent sont mieux et plus vite articulés. La phrase plus complexe ne s'ébauche pas encore. Au moment où la rééducation est entreprise, l'enfant en est encore à l'étape de la phrase petit-nègre, très pauvre, se composant d'au plus 3 ou 4 termes, et ceci rarement encore : le plus souvent, deux mots seulement la composent. Les mots employés ne varient guère, réduits à la seule désignation de ce que l'enfant voit dans l'instant où elle parle. Et ceci seulement lorsqu'elle se trouve bien disposée à le faire. Le plus généralement, en effet, elle se confine dans un mutisme absolu, passant volontiers des journées entières — 2, 3 parfois, — silencieuse, se refusant à tout essai d'extériorisation. Elle aurait pris volontiers la même attitude avec nous si nous ne nous étions pas faite sévère : Haussant parfois les épaules avec un air de dédain lorsqu'on la priait de répéter tel mot, telle phrase, elle prenait sa chaise, la retournait et nous tournait le dos, indiquant ainsi très nettement sa volonté de mutisme.

A 14 ans, l'enfant nous est confiée et les résultats à enregistrer à notre actif ne sont pas plus fâcheux. La jeune fille en est actuellement à la phrase agrammaticale qui, cette année, s'est assez enrichie. De temps en temps, mais avec peine, se font jour quelques phrases courtes et correctes. Intellectuellement, G... s'est peu développée. Le déficit intellectuel paraît même s'accuser de plus en plus. Il y a quelques améliorations cependant dans l'activité journalière ; la lecture est meilleure, mais la compréhension de la grammaire, du calcul est toujours nulle.

En résumé, chez cette fillette de 14 ans, déjà jeune fille par son développement physique, son allure, la façon de se présenter, la compréhension du langage articulé est limi-

tée aux seuls mots désignant des objets usuels, l'expression en est encore à l'étape de la phrase petit-nègre.

Quatre ans de rééducation douce d'abord, puis sévère, ont abouti aux résultats suivants peu brillants : compréhension du langage maintenant suffisante pour les phrases courantes ayant trait aux visites à faire, aux sorties, à la maison, mais tout à fait déficiente pour les sujets qu'elle n'est pas accoutumée à entendre. Si le langage répété, récité pour ainsi dire, est correct, le langage articulé spontané est encore très agrammatical, rendu plus défectueux encore par quelques erreurs phonétiques persistantes. La lecture est meilleure, plus rapide, mais encore incomprise. L'écriture suit la même évolution : bonne et bien orthographiée, quand il s'agit de phrases apprises auparavant par cœur, elle devient très phonétique dans la fixation d'une phrase spontanément émise. Le calcul n'est entrepris que de façon épisodique, la grammaire est délaissée, réduite aux seuls exercices de dictée. L'inertie de l'enfant est toujours grande ; le manque de réaction devant la fatigue, les événements, est encore très accusé. Toujours manque d'initiative, de confiance en soi, mais l'entêtement tend à s'estomper. L'intelligence paraît peu évoluer ; le déficit intellectuel semble au contraire s'accuser plus.

Entêtement, paresse réduisirent donc au mutisme, longtemps absolu, puis relatif, une enfant qu'une éducation par trop faible et incompréhensive laissait persister dans cet état. A ces deux éléments vinrent fatalement s'ajouter dans la suite un découragement, une lassitude morale indéniables faits de l'impression vague, confuse peut-être, de n'être pas « comme tout le monde », mais assez tenace et impérieuse cependant pour déterminer une mélancolie certaine. La jeune fille, souvent triste de son inactivité, pleurait souvent de chagrin, d'ennui vraiment. A plusieurs reprises, nous eûmes

d'elle l'aveu qu'elle désespérait parler « comme tout le monde », mener une vie normale. Mise en dehors de toute activité, « en bébé » qu'elle se sentait confusément ne plus être, elle subissait en général patiemment son sort sans chercher à y remédier, se complaisant malgré tout, dans un état qui lui paraissait commode. Cependant, par instants, une sorte de révolte se faisait en elle, — révolte de faible qui ne sait pas briser les liens qui l'enchaînent, — qui déterminait des crises de larmes paraissant inexplicables. Mais ce sursaut de l'être qui se sent capable de mieux, s'il était soutenu, guidé, s'éteignait bien vite chez elle dans l'attente du secours qui ne venait pas et, indifférente, elle retournait à son apathie coutumière. Quand de tels sursauts se produisaient aux séances de rééducation, l'aubaine était bonne et ce jour-là le travail se montrait excellent. Malheureusement, ces éclairs étaient rares. Cependant, lorsqu'il était démontré à cette « jeune-fille-enfant » qu'elle pouvait faire œuvre utile, une véritable joie se peignait sur sa figure, la transformait, lui donnait un je ne sais quoi d'intelligent et de sceptique, et pendant quelques minutes c'était un véritable parti-pris de « bien faire », de trop courte durée, malheureusement ! On n'abandonne pas aussi facilement de vieilles et chères habitudes de laisser faire !

*
* *

Manque d'initiative, volonté de ne pas parler, découragement sont donc susceptibles de déterminer un mutisme plus ou moins complet. On ne peut le nier ; nos trois observations en sont la preuve. De telles anomalies de caractère, de telles imperfections psychiques ne sont pas rares. Nous les avons retrouvées à la base de tous les cas semblables qu'il nous a été donné d'examiner : elles sont, pourrait-on dire, *les seules véritables déterminantes du mutisme observé chez l'enfant qui comprend le langage*. Il semble qu'il y ait chez ces petits

infirmes de la parole une sorte de phobie à aller plus avant dans le langage. Ils ont parcouru plus ou moins lentement, plus ou moins facilement, les premières étapes — celles qui mènent à la compréhension de la parole — et se montrent affolés à l'idée de continuer un chemin qui leur paraît des plus épineux, des plus rocailleux. Persuadés de leur impuissance, ils préfèrent renoncer ; les uns, prêts à accueillir l'aide qui leur facilitera une conquête qu'ils espèrent encore, les autres, fermés à toute incitation, bien décidés à ne pas aller plus loin. Ils estiment, sans doute, avoir suffisamment bataillé et pensent que l'entourage, qui n'a pas su comprendre leurs efforts et les guider, doit par manière de représailles les accepter ainsi. D'où « *dépanage* » diversement facile qui *devra* cependant *toujours accéder au but* si une rééducation compréhensive, opportune, intelligemment soutenue par la famille, vient lever toutes barrières.

Rien d'étonnant à cela, si l'on se souvient que l'acquisition du langage n'est pas un acte purement automatique s'accomplissant en dehors de l'être. Il faut que celui-ci y participe de toute sa volonté, de toute son initiative, de toute sa confiance dans le succès. C'est parce que *l'enfant veut* acquérir le moyen d'expression de son entourage, c'est parce qu'il *se sent toutes les audaces*, c'est parce qu'il *a confiance* dans le résultat, qu'il continue et achève de lui-même l'œuvre que la mère a si bien commencée ; rapidement, dès l'étape du mot-phrase, il se passe de tout secours et se laisse aller avec insouciance à sa « bonne chance », estimant que son oreille est maintenant le meilleur des éducateurs. Il a compris le principe du langage, c'est là tout ce qu'il lui faut ; maintenant, tout ira bien, il en est persuadé ; il n'a d'ailleurs qu'à imiter ce qu'il entend dire autour de lui.

C'est parce que le *Retardé ne possède pas cette ténacité* qui fait surmonter les obstacles, c'est parce qu'il *n'a pas*

l'art du « laisser aller » à l'intuition qu'il se laisse toujours brider par une crainte irraisonnée, une peur de l'inconnu, c'est parce qu'il n'a pas foi en lui, qu'il stagne et se cristallise à l'étape du langage où doivent entrer en jeu ses qualités propres. Avant, c'était le travail de la mère, en élève docile, il l'a suivie ; maintenant, il doit faire œuvre personnelle ; il y y renonce.

CEUX QUI NE COMPRENNENT NI NE PARLENT LE LANGAGE ARTICULÉ

Ceux qui parlent mal, nous l'avons déjà dit, comme ceux qui ne parlent pas du tout, mais comprennent suffisamment la parole, peuvent et doivent, par une rééducation opportune et bien dirigée, arriver au langage articulé : langage plus ou moins riche, plus ou moins choisi, mais langage normal et courant permettant une vie possible.

Pour les cas qui nous restent à étudier, concernant des enfants qui ne parlent pas et qui, de plus, ne comprennent pas le langage articulé, on ne peut rien prévoir et rien promettre à un premier examen. Tout au plus peut-on se livrer au jeu des probabilités. Seul le temps décidera de l'avenir de ces enfants et encore faudra-t-il ne pas se réjouir aux premières manifestations d'une intelligence qui par instants apparaît en éclairs. Il faut attendre, et souvent longtemps attendre, avant de se prononcer, se bornant à suivre, à enregistrer les acquisitions faites, à marquer d'une pierre chaque pas en avant, à guider, à aider dans le parcours de l'étape suivante. Cette prudence est commandée par une possibilité de stabilisation à la phase présente, — véritable cristallisation dans un état donné, — par une possibilité de régression aussi qui risque de demeurer telle.

Il va sans dire que ces états ressortissent toujours d'une débilité mentale certaine, responsable pour une grande part du non développement du langage. Pour une grande part seulement, car la débilité mentale ne peut être considérée comme déterminant toujours et forcément un arrêt dans l'acquisition de la parole. En effet, des imbéciles parlent et les enfants en question ne sont pas des imbéciles. Ce sont des *débiles*, mais ce sont aussi et surtout — nous le verrons à la discussion de ces cas — des « *figés* » à un stade intellectuel proche de celui qui caractérise le nouveau-né : l'évolution très lentement progressive de ces cas le montre. Ces enfants sont encore très souvent des *comitiaux* inquiétants parfois, par de mauvaises habitudes prises dans les moments d'inertie, de désœuvrement où ils se plongent volontiers et souvent.

D'après ce que nous avons vu, ces enfants se présentent sous trois aspects cliniques différents nettement caractérisés : les INSTABLES, les INERTES, les AGITÉS. Nous décrirons chacun d'eux en exposant une observation qui sera de ce fait le cas-type. Elles concernent des enfants suivis depuis longtemps, évoluant pour ainsi dire sous nos yeux. Deux d'entre eux se « décapent » peu à peu, un troisième, après avoir fait un pas en avant, s'est stabilisé d'abord, puis s'est mis à légèrement régresser. Qu'en adviendra-t-il des uns et des autres ? Il est impossible de le dire.

LES INSTABLES

OBSERVATION E. — *Mutisme absolu chez un enfant de 3 ans particulièrement instable. — Examen nerveux et somatique complètement négatifs. — Bonne audition. — Pas de malformations ou paralysies des organes articulatoires et phonateurs. — Débilité mentale certaine signée par un comportement anormal. — Entêtement et*

colères faciles, non motivées souvent. — Instabilité qui fait détourner rapidement de tout ce qui pourrait attirer l'attention. — Fixation de l'attention impossible. — Incompréhension du langage articulé, de la mimique, des gestes auxquels l'enfant n'accorde d'ailleurs aucun intérêt. — Expression nulle : ne cherche même pas à se faire comprendre par gestes. Il existe une sorte de gazouillis.

Dans les antécédents : Hémorragies chez la mère pendant les deux derniers mois de la grossesse, mais accouchement facile, rapide. Pas d'asphyxie de l'enfant. — Marche constituée à 19 mois. Préhension rapidement bonne. — Dentition normale. — Pendant 1 an $\frac{1}{2}$, essai de rééducation en petites séances particulières espacées de 8 jours en 8 jours ; résultats peu brillants : quelques mots seulement sont émis « en perroquet » en présence de l'objet. — Isolement à la campagne pendant un an, nécessité par l'état nerveux : bons résultats du point de vue calme et compréhension du langage articulé, mais aucune acquisition du point de vue parole. Ne dit qu'un mot de plus que l'an dernier. — Pronostic réservé.

L... C..., enfant de 3 ans, nous est confié le 11 janvier 1930 par le P^r FROMENT pour tentative de rééducation.

Ravissant garçonnet, indiscipliné, non dressé, pourrait-on dire par crainte d'accentuer un état nerveux, tel se présente à nous L... unique enfant de parents jeunes et bien portants, sans antécédents pathologiques héréditaires ou collatéraux. Affectueux, l'enfant vient se faire caresser dès notre arrivée, mais dans l'instant retourne à son jeu favori consistant à enlever avec une épingle tout ce qui se trouve dans les rainures du parquet. « Actuellement, il y resterait des minutes entières, nous dit la mère, mais, par contre, ajoute-t-elle, il est impossible de fixer son attention une seconde sur un jeu, une image, le maniement d'un jouet ». Effectivement, invité de la main à venir lancer un ballon, il quitte son occupation favorite, prend le ballon, le lance et, avec la rapidité de l'éclair, échappe et retourne à son parquet. Attiré à la fenêtre par le bruit d'un chariot qui passe lentement, il y va mais revient rapidement à l'autre extrémité du salon, non sans avoir, par malice, renversé au passage une petite coupe, un vase. Pendant que sa mère cherche à réparer les dégats, il se précipite sur un tiroir de commode à laquelle il enlève une clé, court au divan et fait sauter les coussins. Véritablement déchaîné, il finit par se

rouler à terre en pleurant. Et c'est ainsi toute la journée. Impossible de faire jouer cet enfant intelligemment, de fixer son attention, de lui faire écouter une chanson ou répéter un mot. Du bro-mure, donné par le médecin de famille, n'amène aucun calme ; du matin au soir l'enfant pleure ou s'adonne à une manie qui varie tous les 8-10 jours. Les nuits sont bonnes cependant. Mais les repas sont de véritables comédies pendant lesquelles il faut raconter beaucoup d'histoires, mettre un réveil entre les mains pour obtenir un peu de calme et une mastication convenable.

A l'examen, les constatations suivantes sont faites : Pas de signes objectifs de lésions du système nerveux. Un gros foie et une grosse rate furent trouvés par le Pr MOURIQUAND à qui l'enfant fut montré. Denture saine.

Impossible de se rendre compte de l'état exact de l'audition qui semble bonne cependant pour les bruits, les sons graves ou aigus, pour le tic-tac de la montre que l'enfant écoute avec plaisir. Pas de malformations ou de paralysies de l'appareil articulaire et phonateur puisque les sons émis dans une sorte de gazouillis sont harmonieux.

Caractère entêté et coléreux ; l'enfant ne consent pas à être dérangé dans son occupation favorite ; il se met en pleurs dès qu'on le force à fixer son attention sur un objet quelconque. Le comportement est anormal trahissant une débilité psychique certaine. Le taux de l'intelligence est difficile à évaluer chez ce petit être sauvage, instable, qui se complaît dans la solitude, fixé uniquement par un seul et même jeu, peu intelligent du reste. Ses yeux paraissent vifs, mais vraiment on ne peut se prononcer. A l'heure actuelle, encore — après 2 ans d'observation — nous ne saurions rien affirmer. Indifférent à tout et à tous, il paraît ne pas se laisser pénétrer par la vie extérieure, volontairement ou non ; c'est ce qu'il est impossible de démêler. Certainement, cet enfant ne comprend pas un mot du langage articulé ; les petits ordres simples ne sont pas saisis — ils ne sont pas écoutés, il est vrai ! — On se demande même si cet enfant a l'intelligence de la mimique et celle des gestes ; il regarde si peu son entourage qu'il serait bien étonnant qu'il l'eût !

Le gazouillis, apparu vers le 4^e mois, âge auquel l'enfant prononça très distinctement « a-gu, a-r... » ne devint un jeu qu'à 2 ans. A ce moment, L... s'amuse à moduler des « ma-u, ma-u... »

Quelques mois après, il prononce de rares syllabes, entre autres « ban », « man », « pa pa pa », « ah », « oh », sans l'intention vraie de nommer un objet, d'appeler quelqu'un, d'exprimer sa joie ou sa surprise. Ce sont de simples modulations, véritable gazouillis. Depuis, il n'a rien appris ; les émissions vocales ne sont pas plus riches.

Rien n'est à retenir dans les antécédents héréditaires ou colatéraux. Dans les antécédents personnels, on note seulement des hémorragies survenues chez la mère, pendant les deux derniers mois de la grossesse. L'accouchement a été facile ; l'enfant a crié dès sa naissance. La croissance s'est faite normalement. L'enfant s'est tenu debout contre un soutien à l'âge d'un an mais n'a marché seul qu'à 19 mois. Les premières dents ont apparu aux environs du 8^e mois, puis la dentition s'est faite rapidement et normalement. Denture actuelle saine. La préhension n'a jamais été anormalement maladroite. Actuellement, elle est bonne.

La rééducation entreprise en séances particulières, à la maison d'abord, puis hors du milieu familial, au rythme d'une par semaine, donne pendant les 4 premiers mois quelques espoirs. On obtient plus de stabilité, un peu plus d'attention et l'émission, peu intelligente il est vrai, de quelques phonèmes imitant des cris d'animaux, un bruit quelconque. L'année suivante, l'enfant de plus en plus nerveux, ne fait aucun progrès notable. Les petites séances de rééducation, courtes — toujours une semaine, de novembre à mai — n'aboutissent à rien. Les anciens mots sont conservés ; 4 ou 5 nouveaux sont cependant acquis. Le mot « porte » entre autres, a été à plusieurs reprises articulé très nettement pour demander à être mis à la porte, car c'était maintenant une manie chez cet enfant de réclamer des punitions. Mais la compréhension du langage, l'intelligence ne semblent pas se développer en aucune façon. L... prend cependant de petites habitudes, c'est ainsi qu'il va tous les soirs chercher les pantoufles de son père, qu'il aide à mettre le couvert. Toujours aussi coléreux et instable, la vie devient impossible et les séances de rééducation sont particulièrement épineuses.

L'enfant part à la campagne au mois de mai 1931 ; il y reste jusqu'en octobre. La vie au grand air, au calme, ayant eu une heureuse influence sur lui, on décide de l'y laisser une année entière seul, avec une jeune fille intelligente et dévouée. Celle-ci

réussit à discipliner l'enfant, à le calmer. Actuellement, il est capable d'une attention soutenue de plusieurs minutes ; il joue à des jeux plus intelligents (former un train, échafauder des cubes, remplir une brouette de feuilles mortes, la vider, etc...) ; il s'occupe gentiment. En un mot, plus de calme, plus d'attention, beaucoup moins de caprices, évolution dans les jeux. De plus, l'enfant commence à comprendre quelques rares petits ordres donnés sans gestes, tel que : « Va chercher le savon là-haut ». Mais il ne parle toujours pas. Il n'a pas acquis un seul mot depuis l'an dernier, mis à part « Pé — fi » (père, fils) prononcés lorsqu'il fait son signe de croix. Il ne s'essaye même pas à parler, ne demande rien, ne nomme aucun objet, ne cherche pas à faire partager sa joie, ne pose aucune question, même pas du geste ou du regard.

En résumé, il s'agit d'un enfant de 3 ans, instable et coléreux, indiscipliné et pourrait-on dire non dressé, chez qui la compréhension du langage est nulle et le vocabulaire inexistant. Débilité mentale certaine signée par un comportement anormal, mais d'évaluation précise impossible. Chez cet enfant l'audition est certainement bonne puisqu'il perçoit nettement bruits et sons et que plus tard il s'est mis à comprendre quelques ordres simples ; les organes articulatoires et phonateurs ne sont pas en défaut non plus, puisque quelques mots sont émis.

La rééducation en milieu familial puis hors de ce milieu a un rendement presque nul, tant qu'elle ne se fait pas plus sévère. Ce changement d'attitude permet seul d'obtenir l'émission d'un petit nombre de phonèmes et de mots enfantins. L'état nerveux de l'enfant empirant, celui-ci est envoyé une année entière à la campagne, où il se calme, devient docile, plus maniable, apprend à jouer. Là, il commence à comprendre un peu le langage articulé sous forme de quelques petits ordres très simples ; mais les mots spontanément émis ne se sont pas accru ; en somme, le terrain gagné en deux ans et demi est minime : on a cependant réussi à fixer un peu l'enfant, à le disci-

pliner, à lui faire comprendre quelques petits ordres, à lui faire prononcer en ritournelle une vingtaine de petits mots enfantins. A noter aussi qu'au cours de cette dernière année, L. est devenu plus affectueux pour sa mère. Qu'en adviendra-t-il de son langage ? L'avenir seul le dira. Il est absolument impossible de porter aucun pronostic.

LES INERTES

A côté des enfants instables, il est d'autres enfants qui, à 2, 3 ans, parfois plus, assistent indifférents à la vie quotidienne. Ils mangent, boivent et dorment parce qu'une main vigilante est là qui les couche, leur donne nourriture et boisson, mais parfaitement inertes, ils se laissent guider, manipuler sans qu'aucun désir, aucune marque d'intérêt viennent indiquer seulement qu'ils prennent part à cette vie à laquelle on les mêle malgré eux. Des heures entières ils restent assis, sur la personne qui les protège, par terre sur un tapis au milieu de jouets qu'ils ne regardent même pas ou touchent machinalement, sur une chaise les protégeant des brusqueries de frères actifs et intelligents. Leurs petits yeux vagues suivent sans que pour cela s'éveille une lueur d'intelligence : ils regardent et ne voient pas. Bien entendu, tout ce qui est langage est pour eux lettre morte ; seuls les chants semblent les bercer agréablement. Ils ne demandent rien ; ne désirent rien, ne font rien... Des mois se passent, une année entière quelque fois qui apporte un petit changement. Doucement, insensiblement l'enfant semble se réveiller et sortir de sa torpeur ; il se met à observer assez longtemps parfois, avec des yeux qui, de longues minutes, restent posés sur ce qui les a attirés, se met à s'intéresser

aux jouets, les regarde maintenant, les manipule. Il observe ses frères et sœurs, petit à petit essaye de les imiter. Quelques mois encore et l'enfant se met à jouer un peu, seul. Il commence à articuler quelques sons en manière de gazouillis, mais sans intention..... Puis la compréhension de la parole s'éveille pour de petits mots seulement, mais, surtout il se met à demander ce qu'il désire par gestes, à montrer, à se diriger chancelant vers ce qui l'attire. En un mot, il commence à s'intéresser à la vie courante, à comprendre un peu la parole, à saisir le principe du langage à gazouiller... Les autres étapes du langage seront-elles parcourues elles aussi ? Nous ne saurions le dire d'après notre expérience personnelle, car les deux enfants auxquels nous faisons allusion dans cette description sont suivis depuis trop peu de temps. L'un a mis deux années à se transformer ainsi ; l'autre, vu pour la première fois, il y a 6 mois seulement, avait nettement évolué dans ce sens, d'après les renseignements donnés par une mère très bonne observatrice et accoutumée à suivre le développement infantin puisque d'autres enfants, tous sains et normalement développés, avaient précédé la petite retardée visée.

Donnons l'observation détaillée du premier cas, suivi depuis 2 ans 1/2.

OBSERVATION F. — *Mutisme absolu chez un enfant de 3 ans $\frac{1}{2}$ de type mongolien très nettement accusé. — Examen nerveux et somatique complètement négatifs. — Débilité mentale certaine signée par un comportement anormal. — L'évolution ultérieure permet d'affirmer l'intégrité des appareils articulaire et phonateur, l'intégrité de l'audition. — Inertie et indifférence complète. — Fixation de l'attention impossible. — Incompréhension du langage articulé, de la mimique, des gestes auxquels l'enfant n'accorde d'ailleurs aucun intérêt. — Expression nulle : ne cherche même pas à se faire comprendre par gestes. Ne gazouille pas.*

Dans les antécédents : lourde hérédité nerveuse du côté maternel. — Enfant jumeau, chétif à la naissance, demeurant très endormi pendant les premiers mois de l'existence. — N'a tenu sa tête droite qu'à 18 mois ; ne s'est assis qu'à 2 ans $\frac{1}{2}$; ne marche pas encore seul à 3 ans $\frac{1}{2}$. — Dentition normale. — Préhension encore mala-droite et inintelligente.

Deux petites séances de rééducation ont été essayées à 3 jours d'intervalle : résultats nuls. — L'enfant est revu 2 mois après : l'attention commence à se fixer sur un objet brillant. — Réexaminé deux mois après, de grands progrès sont constatés : attention beaucoup plus soutenue ; un certain intérêt commence à se dessiner pour les jouets ; mais quatre petites séances de rééducation essayées à 8 jours d'intervalle restent sans effets du point de vue langage, il est encore trop tôt, l'enfant ne s'intéresse nullement à la parole. — Six mois plus tard, de nouveaux progrès sont enregistrés : l'enfant gazouille et s'amuse des sons isolés qu'il s'entend prononcer. — Sept mois plus tard encore, nouveaux progrès : le gazouillis est maintenant formé de syllabes ; l'enfant prononce même deux ou trois petits mots désignant nettement un jouet (poupée), un animal (chat), la qualité d'un aliment (chaud). Eveil de l'attention et de l'intérêt pour ce qui l'entoure. Commence à comprendre le langage.

Y... M..., enfant de 3 ans $\frac{1}{2}$, nous est confié le 13 janvier 1930, par le Dr PÉHU, pour expertise et tentative de rééducation.

Petit mongolien nettement caractérisé, se présentant tel que nous le schématisions plus haut. Y... est indifférent à tout. Il ne comprend rien à la vie courante, ne saisit pas la signification de la parole, du geste, de la mimique. Indifférence et inertie complète. Au cours de deux petites séances de rééducation essayées à trois jours d'intervalle, pendant lesquelles on s'est efforcé d'attirer l'attention de l'enfant sur un objet vivement coloré, sur un son, on n'obtient aucune réaction d'intérêt. Visiblement, il est trop tôt pour commencer quelque chose ; l'enfant donne l'impression d'en être encore aux tout premiers mois de son existence. Des conseils sont donnés à la famille visant à éveiller l'intérêt de l'enfant, et un second examen est reporté à deux mois. Voici ce qui est noté à ce premier examen : Examen neurologique et somatique entièrement négatifs. L'impossibilité d'explorer valablement la fonction auditive, articulaire et phonatrice ne permet aucune affirmation ce jour-

là sur l'intégrité de celles-ci : l'évolution seule permet de dire qu'il n'y avait pas surdité organique et malformation articulaire. Type mongolien nettement accusé. Inertie et indifférence totales. Aucune manifestation d'intelligence. Rien à retenir dans les antécédents collatéraux, mais lourde hérédité nerveuse du côté maternel. Personnellement, enfant jumeau pesant 2 kg. 530 à la naissance qui fut normale et rapide. Pas d'asphyxie. L'enfant se révèle très endormi dès les premiers jours de son existence ; il est long à prendre le sein. Nourri au sein pendant 5 mois, il s'élève ensuite facilement du point de vue physique. Aucune maladie à signaler. Mais l'enfant fut lent à évoluer à tous points de vue : il n'arrive à tenir sa tête droite qu'à 18 mois, à s'asseoir qu'à 2 ans $\frac{1}{2}$. A ce moment — 2 ans $\frac{1}{2}$ il commence à mettre un pied l'un devant l'autre. Actuellement, il marche, mais difficilement encore, et toujours soutenu par un doigt qu'il ne peut se décider à abandonner. La dentition s'est faite normalement ; la denture actuelle est saine. L'enfant n'utilisa sa main que très tard et actuellement la préhension est encore très maladroite et inintelligente. Il ne sait pas manger seul et n'a appris à mastiquer que très tard ; d'ailleurs, actuellement encore, il lui arrive d'avaler ses aliments « tout rond ». Pour cette raison, la nourriture doit être très surveillée (viande hachée, légumes écrasés, purée, etc...). La déglutition de ce qui est épais est difficile.

Réexaminé le 22 mars 1930 — 2 mois environ après le premier examen — on constate des progrès dans la fixation de l'attention : l'enfant regarde mieux et plus longtemps ce qui lui est montré. Peu de progrès dans la marche, la préhension, la mastication, l'éveil de l'intelligence. -

Le 6 novembre 1930 — 8 mois après le premier examen — de grands progrès sont constatés. L'attention est beaucoup plus soutenue ; un certain intérêt commence à se dessiner pour les jouets, mais 4 petites séances de rééducation essayées à 8 jours d'intervalle restent sans effet du point de vue langage. L'enfant ne s'intéresse pas encore à la parole, il est trop tôt, son cerveau n'est pas encore assez mûri. Il marche seul, maintenant, en cancanant un peu ; cependant, il ne présente aucune déficience dans les muscles pelviens.

Le 19 mai 1931 : — 14 mois après le premier examen — de grands progrès sont notés encore : l'enfant, toujours plus attentif et plus

éveillé, gazouille maintenant sur des sons qu'il s'essaye à moduler. La marche s'améliore toujours. La préhension se perfectionne aussi. Y... arrive à manger des légumes et du pain sans s'étrangler, il sait bien mastiquer maintenant.

Le 6 décembre 1931 : — 20 mois environ après le premier examen — véritable transformation. L'enfant émet maintenant plusieurs sons en manière de jeu. Nombre de ces sons ne ressemblent à aucun mots, mais des groupements syllabiques sont très nettement émis tels que : « ça è », « pa-pa-pa », « oh ». Il prononce actuellement trois petits mots désignant nettement un jouet (poupée), un animal (chat) et dit « chaud » lorsque la cuillerée de potage qui lui est offerte lui semble trop fumante. La compréhension du monde ambiant est beaucoup plus étendue et l'attention, l'intérêt, un désir de faire comme les autres, font vraiment participer cet enfant à la vie commune. Il commence à saisir la parole dans de petites phrases soulignées par le geste et l'intonation, petites phrases très simples, telles que : « Donne ta poupée », « mets ton ié-ié... » etc. Il connaît maintenant la signification de nombreux mots désignant des objets usuels lui servant couramment.

La préhension est bonne et les jeux se font plus faciles, plus intelligents : l'enfant est maintenant capable de mettre plusieurs cubes les uns sur les autres par ordre de grandeur ; il tapote sur le piano, enfle des perles, met des billes dans de petites empreintes spéciales, etc... et ceci pendant 20 ou 25 minutes. Plus adroit, plus attentif, il essaye de manger seul comme ses frères, regarde attentivement des images, les observe beaucoup, demande quelques explications du geste et du regard.

En résumé, chez cet enfant, petit mongolien typique — qui à 3 ans 1/2 semblait être encore le bébé de quelques mois — une évolution se dessine nettement vers l'acquisition du langage dans un temps qui semble proche.

LES AGITÉS

Moins favorables, croyons-nous, sont les cas qui nous res-
tent à étudier. Là encore, nous apporterons une observation
personnelle.

OBSERVATION G. — *Mutisme presque absolu chez un enfant de 6 ans, grand agité, n'ayant aucune minute de calme. — Examens neurologique et somatique négatifs. — Débilité accusée signée par un comportement anormal. — Quelques essais de rééducation permettent d'affirmer l'intégrité de l'audition et de la fonction articulaire et phonatrice. — Agitation excessive, cris, pleurs et rires non motivés. — Fixation de l'attention impossible. — Incompréhension totale de la vie courante, du geste, de la mimique, du langage articulé auxquels l'enfant ne prête aucun intérêt. — Expression nulle ; ne cherche même pas à se faire comprendre du geste, du regard. — Emet par instants quelques sons en fusées, sans signification aucune.*

Rien à retenir dans les antécédents.

Retard de la marche, de la dentition. — Préhension encore inintelligente.

Onze séances de rééducation, au rythme d'une tous les 15 jours, permettent d'obtenir chez cet enfant un peu plus de tranquillité et l'émission de quelques phonèmes. — Réexaminé 2 ans après par le P^r FROMENT, l'enfant donne l'impression d'être un débile profond, criant et gesticulant. Du point de vue phonétique, l'enfant n'a fait aucun progrès depuis mai 1930, il a même perdu le peu qu'il avait gagné.

M... T..., enfant de 6 ans, nous est confié par le P^r FROMENT et le D^r PÉHU, le 14 décembre 1929, pour expertise et tentative de rééducation.

Enfant extrêmement agité, pleurant et riant tout à la fois sur une image, se raidissant tout en poussant de petits cris sur un

jouet qui l'intéresse ; allant et venant, jetant tout à terre dans la chambre où il se trouve. S'arrêtant une seconde à la contemplation d'un objet, vite délaissé pour un autre qui, à son tour, est rejeté pour un morceau de papier pris dans la corbeille rapidement jetée à terre. Celle-ci est bien vite rejointe par un coussin, un crayon « chipés » avec la rapidité de l'éclair. C'est un véritable tourbillon dont les gestes rapides s'accompagnent d'émissions vocales plus ou moins harmonieuses. Impossible de fixer cet enfant sur quoi que ce soit.

Les examens neurologique et somatique faits, non sans peine, sont négatifs. On ne peut se rendre compte de l'état de l'audition et des appareils articulaire et phonateur. L'intelligence ne semble pas s'être éveillée. Agitation extrême avec cris, pleurs et tics. Pas de comitativité, pas de mauvais instincts. Incompréhension totale de la vie courante, du geste, du langage. L'enfant ne s'exprime d'aucune façon, pas même par gestes. Il sait simplement faire comprendre qu'il a faim en montrant une assiette et qu'il a soif en désignant un verre. Depuis un an, il émet parfois brusquement, et sans aucune intention intelligente, des groupements syllabiques tels que « Ma Ma Ma », « pa pa pa », « vi vi vi », « ba ba ba » : ce sont de subites émissions vocales très semblables aux gestes désordonnés auxquels l'enfant se livre la journée entière.

Unique enfant de parents bien portants, jeunes, sans antécédents héréditaires et collatéraux. Naissance à terme, rapide et facile. La croissance physique se fait normalement, sans aucun incident pathologique.

La marche ne s'est constituée qu'à 4 ans, et celle-ci n'est vraiment normale que depuis l'âge de 5 ans environ. Retard de la dentition qui cependant s'est faite normalement ; denture saine. Retard de la préhension ; très maladroit, l'enfant ne sait pas encore manger, ni s'habiller seul. M... n'a jamais gazouillé ; il n'a prononcé aucun son articulé jusqu'à l'âge de 5 ans, c'est à ce moment seulement qu'il s'est mis à dire les quelques groupes syllabiques cités plus haut.

Onze petites séances de rééducation, très courtes — une tous les 15 jours — permettent d'obtenir chez cet enfant jusqu'à 6 minutes de tranquillité absolue pendant lesquelles il écoute et regarde plus attentivement ce qui lui est montré. A la faveur de ce calme, on est

arrivé à lui faire écouter d'abord, puis répéter quelques phonèmes : « s » très sifflé ; « p » en faisant claquer très fort les lèvres ; « i » en imitant le rire de quelqu'un. A la sixième séance, le mot « papa » a été très nettement articulé puis dit spontanément devant une image représentant un Monsieur ; la syllabe « si » a été très bien prononcée elle aussi. La mère qui, très intelligemment nous a suppléée entre les séances, a obtenu le mot « bibi » pour « pipi ». Cette dernière constate à la maison un grand progrès du point de vue calme : l'enfant reste beaucoup plus longtemps assis à regarder des images ; il commence à bien tourner les pages d'un livre et essaye de s'habiller seul. Il mange mieux aussi, plus vite, et plus proprement.

Perdu de vue après sa onzième séance de rééducation, l'enfant part à la campagne où il est en somme abandonné à lui-même. Réexaminé en novembre 1931, par le P^r FROMENT, M.... donne l'impression d'un être profondément débile. D'après ce que dit la mère, il semble avoir perdu le peu qu'il avait acquis : calme, attention, et les quelques émissions vocales obtenues en 1929-1930. Il est redevenu le petit sauvage des premiers jours.

En résumé, il s'agit d'un enfant de 6 ans, débile profond, qui ne parle pas, ne comprend pas le langage ni les actes de la vie courante. Agitation perpétuelle avec cris, pleurs, rires et tics qu'une invite au calme réussit à juguler dans une certaine mesure. Pendant ces périodes de tranquillité il est possible d'intéresser un peu l'enfant au langage.

Instables, inertes, agités, sont, semble-t-il, de petits êtres-débiles intellectuellement et psychiquement « figés » aux premières étapes de l'acquisition du langage, aux tout premiers mois de leur existence. Ce sont de pauvres enfants qui lentement et péniblement sortent de leur nuit intellectuelle et paraissent ne s'en laisser tirer qu'à regret, bien malgré eux. Ils s'en évadent parce que le vent les pousse, parce que malgré tout le milieu extérieur agit sur eux, tant bien que mal. Mais rien de véritablement actif en eux, rien de ce désir

de vivre, de s'ouvrir pleinement à la vie. Instabilité, inertie, agitation extrême sont autant d'états qui éloignent ces enfants du monde ambiant dont la pénétration ne se fait que par l'attention et le désir ardent de comprendre. Aucune volonté de pénétrer, dans ces yeux qui ne voient pas, dans ces mains qui ne savent pas toucher, dans ces oreilles qui n'entendent pas. Encore muré en lui-même, tel l'enfant des premiers jours, le dit Retardé est fermé à tout ce qui n'est pas lui ; son âme, semblable à celle du nouveau-né, est encore « enfermée dans son corps comme un bijou dans coffret », mais cette âme ne s'épandra, ne s'exhalera que difficilement et lentement à la mesure de ce qu'elle est. Dans cet être confus ne semble pas naître le sentiment du langage ; il faut qu'une main étrangère, douce, ferme, tenace et encourageante aide à cette extériorisation, à la naissance de ce sentiment. C'est là, tâche délicate et difficile qui devra se faire sans heurts — telle que la nature elle-même le veut — suivant le modèle constamment donné par la mère qui si intelligemment, avec tant de douceur et de patience, sait faire éclore son « tout-petit ». Dans les cas considérés, il est vrai, la chrysalide ne donnera pas si beau papillon mais peu importe, il faudra en tenter quand même la formation.

*

* *

Nous en avons fini maintenant avec l'étude des enfants qui « ne parlent pas ».

On le voit, il faut très nettement séparer, du point de vue pronostic les enfants qui comprennent le langage et ceux qui ne le comprennent pas. Pour les premiers, on peut espérer l'acquisition d'un langage normal ; pour les seconds, le plus grand doute, la plus terrible incertitude planent sur eux. Si la rééducation peut et doit être faite dans les premiers

cas, on ne sait vraiment pas s'il faut la tenter dans les seconds. Cependant lorsqu'un mouvement en avant se dessine, il ne faut pas hésiter ; aussi loin que sera conduit l'enfant, ce sera toujours autant de gagné. Ne pas le faire serait risquer de laisser dans le mutisme des êtres peut-être capables de s'exprimer, sinon par phrases correctes, du moins par mots, par phrases petit-nègre ou agrammaticales. On peut, en effet, affirmer que laissés à leur propre nature, ils ne parcourront pas les différentes étapes du langage. Pour les grands agités, peut-être débilés plus profonds, la question est cependant plus discutable. Les petits résultats obtenus par les quelques essais tentés chez M... encouragent à agir ; mais nous croyons qu'il n'est pas permis d'escompter beaucoup. Ces enfants-là n'acquerront sûrement rien d'eux-mêmes, nous en avons la preuve par l'évolution du dit enfant laissé à lui-même pendant 18 mois, mais retireront-ils quelque fruit d'une rééducation ? C'est bien aléatoire.

En tout cas, chacun des enfants qui a été considéré doit être situé le plus exactement possible à la phase du langage à laquelle il se trouve : c'est ainsi que Y. CL..., AN. G..., G. M..., peuvent être toutes trois regardées comme en étant encore au stade de la seule compréhension du langage, compréhension assez poussée chez AN. G..., puisque prépositions et locutions courantes étaient comprises. Quant à L. C., Y. M. et M. T., il faut les situer beaucoup plus loin du langage encore, et les placer vraisemblablement aux premiers mois de l'existence quant au développement intellectuel et psychique. C'est là, chose capitale à se bien persuader : rééducateurs et parents. Il ne faut voir dans ces grands enfants Retardés, non pas des êtres portant l'âge inscrit sur l'extrait de naissance, mais bien seulement des bébés de quelques mois, d'un an à 15 mois ou plus. De cette conviction dépendra le succès de la rééducation.

CHAPITRE IV

Ceux qui ne parviennent pas à acquérir le langage écrit.

Lecture et écriture défectueuses doublant inévitablement les Retards d'acquisition de la parole, ne sont pas entités pathologiques évoluant pour leur propre compte ; elles ne sont que « doublure », conséquence inévitable, fatale même de la non constitution de la parole. DECROLY le faisait remarquer dans une communication faite à Luxembourg en 1928 à la Conférence internationale du bilinguisme. Nombreux sont en effet les cas de lecture et d'écriture défectueuses chez les enfants présentant de l'agrammatisme compliqué de carence phonétique. C'est là banalité courante qu'explique fort bien la psycho-physiologie du langage écrit. En effet, celui-ci n'étant que transcription graphique de la parole, il est de la moins surprenante vérité que lecture et écriture ne peuvent être acquises et normalement stabilisées tant que la parole elle-même est encore déficiente. Tant que cette dernière ne sera pas constituée vraiment, le langage écrit sous

ses deux aspects — compréhension (lecture) et expression (écriture) — ne pourra atteindre à son perfectionnement et sera stigmatisé des erreurs défigurant le langage articulé : erreurs grammaticales, syntaxiques et phonétiques, que fidèlement il enregistre.

Ce langage écrit erroné ne se cristallisera d'ailleurs pas dans sa forme imparfaite ; il évoluera dans l'instant où la parole évoluera, accomplira les mêmes marches en avant, subira les mêmes à-coups, marquera les mêmes piétinements ; il s'estompera enfin et fera place au langage écrit correct, dès que la parole elle-même aura atteint sa forme définitive normale — mises à part, cependant parfois, certaines erreurs de vocabulaire ou syntaxiques, conséquences de chinoiserie grammaticales ignorées du langage oral.

Lecture et écriture défectueuses doublant agrammatisme et carences phonétiques ne sont donc pas, à proprement parler, des Retards d'acquisition du langage écrit. Ceux-ci sont autres. Ils sont impossibilité pour un sujet qui ne présente aucun trouble du langage intérieur et parle correctement, à bien lire ou à écrire couramment un texte. De ce fait, il existe d'une part des Retards d'acquisition de la lecture presque toujours doublés d'écriture viciée corrélative ; et d'autre part des Retards d'acquisition de la seule écriture. A vrai dire, cette dernière forme clinique est exceptionnelle ; pour notre part, nous n'avons observé aucun cas de ce genre. Etant dans l'impossibilité d'apporter aucun document personnel à ce sujet, nous n'étudierons pas spécialement ici ce Retard de langage, nous contentant de signaler au passage son existence. Nous nous en tiendrons à la seule description clinique des Retards d'acquisition de lecture presque toujours doublés d'écriture faussée corrélative. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur un cas typique, suivi depuis 4 ans.

CEUX QUI NE SAVENT QUE MALADROITEMENT SYLLABER

Avant d'entrer dans la discussion du cas qu'il nous a été donné d'observer, nous voudrions situer en tant que fréquence, les Retards d'acquisition de la lecture parmi les Retards d'acquisition du langage en général et les bien définir.

Cliniquement, il s'agit d'enfants qui, ne présentant aucun trouble du langage intérieur et parlant correctement et couramment, sont cependant incapables de lire un texte à haute voix ou à voix basse. Corrélativement, cette impossibilité de déchiffrer intelligemment un texte s'accompagne toujours de troubles de l'écriture : celle-ci, rendue très difficile du fait de la lecture déficiente, n'est que tracés phonétiques plus ou moins informes trahissant la carence des souvenirs graphiques verbaux.

Très rares et même exceptionnels sont ces cas d' « alexie pure évolutive » que nous préférons désigner sous le nom de Retards d'acquisition de la lecture, pour n'entraîner à aucune confusion — le terme d' « alexie » imposant toujours et malgré tout, de par les cas auxquels il a d'abord été appliqué, l'idée d'un trouble acquis, non congénital. Dans une communication faite à la Société de Neurologie le 27 février 1909, sous le titre de « Lacunes mentales », DECROLY publiait l'observation d'un garçon de 14 ans, d'âge mental avancé, qui présentait des troubles de la lecture et de l'orthographe. A. LEY, à son tour, présentait en 1922, à l'une des Séances de la Société de Neurologie et de Psychiatrie belge, un cas d' « alexie congénitale pure avec agraphie » chez un enfant dont les autres fonctions psychiques étaient normales, no-

lamment les aptitudes au calcul et au dessin. Quelques autres cas semblables ont été signalés par des auteurs anglais sous le nom de « wordblindness ». Ils furent étudiés en particulier par JAMES HINSHELWOOD qui leur a consacré une étude spéciale. Ces rares observations furent données à titre isolé et exceptionnel, mettant ainsi très nettement en évidence la fréquence relative de ces cas.

D'après J. LEY (1) « l'alexie d'évolution » présente une « forme littérale » totale ou partielle et une forme « verbale ». La première, très exceptionnelle, est caractérisée par l'impossibilité dans laquelle se trouve un sujet de lire et d'écrire les graphismes simples représentant les lettres de l'alphabet. La deuxième, plus fréquente, groupe les enfants qui, bien que capables de lire et d'écrire les lettres de l'alphabet et mêmes certaines syllabes, sont dans l'incapacité absolue de lire, et d'écrire des mots et des phrases. C'est à cette dernière forme qu'appartient notre cas, suivi depuis 4 ans. En voici l'observation.

OBSERVATION H. — *Retard d'acquisition de la lecture chez un jeune garçon de 14 ans, actif, intelligent, s'exprimant en un langage facile et correct. — Ecriture corrélative. — Pas de difficultés pour le dessin et le calcul simple. — Examens somatique et neurologique négatifs. — Examen oculaire négatif. — Aucun autre cas semblable dans la famille. — Rééducation en séances particulières, très espacées, mais activement continuées à la maison. — Résultats excellents: la lecture est maintenant courante, simplement encore un peu surveillée. — Amélioration parallèle de l'écriture qui n'a cependant pas été travaillée spécialement.*

R... S..., 14 ans, nous est confié le 2 mai 1928, par le P^r FROMENT, pour continuation de rééducation déjà amorcée par lui-même.

(1) J. LEY. — Rapport présenté au X^e Congrès belge de Neurologie et de Psychiatrie, (Liège, 28-29 juillet 1930), intitulé : *Les troubles de développement du langage.*

Il s'agit d'un jeune garçon d'excellente santé. Actif, intelligent, débrouillard et capable de prendre n'importe quelles initiatives dans la vie courante — ne reculant devant aucune difficulté d'ordre matériel — il se trouve sans aucun courage, sans énergie aucune, sans la moindre initiative devant une page de lecture qu'il ânonne d'une façon pitoyable et absolument incompréhensible. Ce jeune garçon s'exprime correctement, en un langage facile, qui s'est rapidement et normalement constitué. A l'âge de 3 ans, il parlait couramment et bien. Rien ne faisait prévoir cette acquisition laborieuse de la lecture, lorsque, à 5 ans environ, l'enfant fut confié au précepteur de la famille qui pensait l'instruire comme il avait instruit les aînés. L'acquisition des lettres de l'alphabet et des syllabes simples se fit sans trop de difficultés, un peu lentement cependant. Mais l'écueil fut autre et l'enfant sombrâ complètement quand il fallut aborder la lecture des syllabes complexes, des mots isolés, des phrases enfin. A la fin de la première année de lecture, l'enfant en était resté aux acquisitions des deux premiers mois. La seconde année ne vit aucun progrès et il en fut de même dans les 9 années qui suivirent. Rien de plus ne fut acquis, sauf un immense découragement et un dégoût marqué pour lecture et écriture. Chaque année, l'enfant reprenait le « premier livre de lecture » et, avec ses petits frères et sœurs très jeunes qui successivement devenaient ses compagnons d'études, il recommençait lecture et écriture littérale et syllabique. Un précepteur particulier à qui fut confié l'enfant, ne fut pas plus heureux. Si bien que, à 14 ans $\frac{1}{2}$, 10 ans environ après ses premiers essais, l'enfant était incapable de déchiffrer un texte.

Montré au P^r FROMENT, qui l'expertisa lui-même, en avril 1928, R... S... était tout juste capable de lire et d'écrire l'alphabet en lettres minuscules, de lire et d'écrire correctement certaines syllabes simples. La lecture de mots très courts et cependant faciles était un jargon incompréhensible ; l'écriture de ces mêmes mots était impossible.

Par ailleurs, cet enfant est intelligent ; son esprit bien meublé de toutes sortes de connaissances techniques, industrielles, mécaniques, qu'il apprend oralement de son père avec qui il vit beaucoup à l'usine, l'est moins de notions littéraires pour lesquelles il se sent peu de goût. L'Histoire, la Géographie l'attirent peu ; il

en a cependant quelques notions que sa mère s'est attachée à lui inculquer de vive voix. Le dessin lui plaît, le calcul ne lui répugne pas. Cependant ses connaissances mathématiques sont assez limitées : addition, soustraction, multiplication, division, calcul des surfaces et des capacités.

De caractère un peu sauvage, en raison de son infirmité psychique, R... vit assez à l'écart des étrangers, mais prend plaisir à demeurer au milieu des siens, seules sources auxquelles il puisse prendre pour assouvir ses curiosités intellectuelles.

L'examen neurologique et somatique est entièrement négatif, mis à part un spina bifida occulta qui ne le gêne en rien. La vue est bonne : l'examen oculaire ne révèle rien d'anormal.

Rien n'est à retenir dans les antécédents héréditaires, collatéraux et personnels. Pas de troubles du langage dans la famille.

L'examen approfondi de la lecture et de l'écriture révèle les particularités suivantes : possibilité de lire et d'écrire correctement les lettres de l'alphabet. Possibilité de lire et d'écrire correctement certaines syllabes très simples, telles que toute la série des « pa », « pe », « pi », « po », « pu » ; « ba », « be », « bi », « bo », « bu » ; « ma », « me », « mi », « mo », « mu », etc... en un mot possibilité d'écrire des syllabes composées uniquement d'une consonne et d'une voyelle. Là s'arrêtent les connaissances précises de l'enfant. Les voyelles nasalisées « au », « ou », « in », « un », « on » ; les syllabes plus complexes telles que celles qui sont formées de deux consonnes suivies d'une voyelle : « fle », « ble », « tre », « cre », etc... ; celles qui sont composées d'une consonne suivie d'une voyelle nasalisée : « bon », « tan », « ban », etc..., ou d'une consonne suivie d'une diphtongue : « lui », « lieu », « lion », etc..., les diphtongues elles-mêmes, les groupements phonétiques complexes, tels que : « euil », « œil », etc..., sont lus lettre après lettre, sont décomposés en chacun des éléments constituants, épelés l'un après l'autre. Le déchiffrement d'un mot simple, court, est impossible. Le même travail d'analyse se produit et le mot est lu, pour ainsi dire, lettre à lettre, y compris l'« s » final des mots au pluriel ; les « ent » des verbes à la 3^e personne du pluriel, les « e » muets terminaux, etc... C'est ainsi que le mot « chaises » devient « cheaise sse », c'est-à-dire quelque chose de méconnaissable. Le résultat se conçoit facilement : incompréhension totale du mot lu, d'où découragement et abandon.

rapide. Renoncement sans essai si l'épreuve proposée porte sur la lecture d'une petite phrase même très courte.

L'écriture est corrélative ; correcte uniquement dans le tracé des mots courts dans la constitution desquels n'entrent que les quelques syllabes connues de l'enfant, elle est au contraire ce que l'oreille veut qu'elle soit dans l'écriture des mots formés de syllabes complexes, de voyelles nasalisées et de diphtongues.

En résumé, après 10 ans d'essai avec différents excellents Maîtres, cet enfant ne lit et n'écrit couramment que les lettres de l'alphabet et certaines syllabes simples. Là s'arrêtent ses connaissances précises sur le langage écrit. Cet enfant est par ailleurs actif et intelligent, capable de réflexion et d'initiative, plus tard apte à assurer quelques jours la bonne marche de l'usine en l'absence de son père. Sa vue est bonne. Mais un dégoût profond pour la lecture et l'écriture, un découragement très grand se devinent facilement chez ce jeune garçon qui, depuis des années, en est toujours aux mêmes pages du livre de lecture sans cesse recommencé.

Ces constatations guidèrent la rééducation commencée par le Prof. FROMENT lui-même. Celle-ci fut poursuivie d'après ses conseils. Par le jeu, par la lecture synthétique, on arriva rapidement, instantanément même à la lecture courante du mot ; celle de la petite phrase courte fut un peu plus laborieuse. Malgré de nombreuses interruptions, le garçonnet fut capable d'aborder en quelques mois la lecture d'un texte court et simple, et actuellement le jeune homme de 18 ans peut lire couramment une heure durant plusieurs pages d'un livre. La lecture est facile, simplement un peu lente et peu attirante encore.

L'écriture, dont on ne s'est pour ainsi dire pas occupé en raison du manque de temps, s'est améliorée considérablement d'elle-même. Elle est presque parfaite.

Nombre d'hypothèses ont été émises, au sujet de la nature et des déterminantes de ces Retards d'acquisition de la lecture. Pourquoi ces enfants, par ailleurs intelligents et de psychisme sensiblement normal, ne lisent-ils pas ? Il semble qu'on puisse éliminer définitivement l'hypothèse d'un facteur visuel. La vue n'est certainement pas en cause. Comment s'expliquerait en effet cette amélioration rapide, cette possibilité de lire en quelques jours des centaines de mots de déchiffrage impossible quinze jours auparavant ? Ne faut-il pas encore faire intervenir là des troubles psychiques ? En effet, dans cet effort constant vers l'analyse à laquelle l'enfant examiné était invinciblement amené par tout ce qu'il y avait de trop consciencieux en lui, de pusillanime même, se trouvait l'obstacle qu'il fallait à tout prix évincer. « Pour ne rien oublier des lettres qui composent le mot, nous disait-il un jour, j'ai toujours la tentation de lire chaque lettre les unes après les autres ». Cette frayeur d'oublier quoi que ce soit dans sa lecture l'a longtemps fait reculer devant la « devinette » du mot à laquelle, normalement, l'homme est irrésistiblement poussé. C'est ainsi que, pendant longtemps, alors que le « petit papier » était rapidement lu, l'enfant y revenait dans un second temps, analytique cette fois, « pour être bien sûr » d'avoir lu toutes les lettres. Il fallait substituer rapidement le papier en question pour empêcher R... S... de se livrer à un tel contrôle.

Trop de conscience et d'analyse aussi, dans la lecture d'une phrase dont chacun des éléments devait, selon lui, avoir valeur significative. Là encore, il fallut par le jeu, pousser à la devinette, inciter l'enfant à se laisser aller à la lecture courante qui devine, plus qu'elle ne lit vraiment. Il fallut lui apprendre à aller droit au mot significatif, le seul qui doive être vraiment déchiffré, et le pousser à englober ces dits mots dans une phrase construite par lui-même à l'aide des quelques

mots écrits se présentant à la vue comme d'eux-mêmes. Ce fut là une lutte de quelques mois, car, défiant de lui-même, désireux de ne rien omettre du texte, le jeune homme éprouvait une sorte de répugnance à marcher un peu à l'aventure guidé par sa propre pensée.

Analyse consciencieuse, mais maladroite, découragement aussi devant une chose impossible à obtenir, fastidieuse, voilà selon nous, l'obstacle qui mit, dans ce cas, une entrave durable à l'acquisition de la lecture. Écarté par une rééducation qui eut comme objectif la lecture synthétique du mot, de la phrase, qui se transforma le plus souvent en un jeu poussant à la devinette, à la lecture, « au petit bonheur », rien ne subsista de cette lecture difficile, incompréhensible et incompréhensive.

Là ne sont pas les seules causes de Retards d'acquisition de lecture. L'observation d'autres cas nous eut certainement fait entrevoir la possibilité d'autres déterminantes. Mais, selon nous, toute cause organique — nous voulons dire cécité partielle ou vision diminuée — doit être écartée ; quand elle existe, elle détermine un empêchement définitif à toute acquisition de la lecture qui doit s'apprendre, de ce fait, par des méthodes spéciales. Tout Retard d'acquisition de lecture, comme tout Retard d'acquisition de la parole, dépend uniquement de causes psychiques. Il faudrait avoir étudié beaucoup de ces cas pour pouvoir les nommer toutes. Mais, comme tout Retard de la parole aussi, ils doivent évoluer vers une normalisation définitive. Il n'est pas admissible, nous semble-t-il, qu'un enfant suffisamment intelligent, parlant correctement, ne puisse apprendre lecture et écriture. Il doit y arriver ; au rééducateur de trouver le chemin à suivre.

CHAPITRE V

Données pratiques relatives au diagnostic et au pronostic des Retards de langage.

Un enfant est amené en consultation pour des troubles du langage. **Cet enfant ne parle pas.** Il n'a jamais parlé ou s'essayait à le faire quand brusquement, après une otite grave, ou sans cause apparemment décelable, il fut arrêté dans son évolution linguistique. L'examen auditif s'impose immédiatement. En l'absence de tout spécialiste, on peut déjà se rendre compte approximativement, par soi-même, de l'état de l'audition. On le fera en recourant aux petits procédés très simples indiqués dans nos observations.

L'enfant n'entend absolument rien. La conclusion s'impose : il s'agit d'un muet par surdité totale.

L'enfant entend quelques-uns des sons ou des bruits qui ont retenti à son oreille. Il faut se méfier et ne pas le déclarer de suite audi-muet. Il pourrait s'agir, en effet, d'une hypoacou-

sie portant sur tous les sons ou d'une surdité partielle qui, si elles sont assez accentuées, peuvent conduire au mutisme.

La sanction thérapeutique sera la même dans ces trois cas : démutisation par des éducateurs spécialisés. Démutisation dont le succès peut être promis si l'examen a révélé un enfant intelligent et de caractère souple.

L'enfant entend, mais il ne parle pas ou presque pas. Il n'a jamais mieux et plus parlé. L'intelligence, le psychisme, le caractère de l'enfant, l'état des voies cérébelleuses et striées, l'état des voies pyramidales, restent seuls à explorer, car il est nettement établi depuis les recherches de ROUSSELOT qu'une lésion (malformations ou paralysies) portant sur l'un quelconque des organes articulaires ou phonateurs (voile du palais, voûte palatine, lèvres, glotte) ne déterminent jamais de mutisme.

Rapidement, par un examen neurologique complet et minutieux, on peut savoir si les voies pyramidales, cérébelleuses et striées sont à incriminer. Dans ces cas, il s'agit d'un syndrome différant entièrement des Retards de langage.

1°) *Des signes d'irritation pyramidale sont trouvés*: réflexes tendineux exagérés et polycinétiques, signe de Babinski et d'Openheim, clonus du pied et de la rotule, exagération des réflexes de défense — à n'en pas douter cet enfant est un organique atteint d'hémiplégie ou de diplégie cérébrale infantile. Son histoire clinique le confirme : naissance difficile au forceps avec toutes ses conséquences, état lacunaire du cerveau. Dans ces cas, il y a peu à espérer de la Rééducation. On peut cependant la tenter dans le but de cultiver des suppléances toujours possibles et de pousser l'enfant à une meilleure utilisation de ses appareils articulaires et phonateurs. Une grande prudence s'impose cependant dans le verdict à porter. Il ne faut pas d'emblée déclarer inapte à la Rééducation tout enfant atteint de spasticité des deux mem-

bres inférieurs. Si l'exploration des membres supérieurs ne révèle rien d'anormal, il pourrait s'agir, en effet, d'une Maladie de Little compliquée d'un simple Retard de langage. Dans ce cas, la Rééducation portant à la fois sur la marche et sur la parole, doit aboutir à une normalisation de l'enfant.

2°) S'il existe *des signes d'atteinte des voies cérébelleuses* : — dysmétrie, hypermétrie, adiadicocinésie, marche nettement ébrieuse, — il n'y a aucun doute, il s'agit d'une dysarthrie ou mieux d'une *anarthrie cérébelleuse*.

3°) Si, au contraire, *des signes attestant une atteinte des voies striées* sont trouvés : — phénomènes de pulsions, spasmes oculaires, salivation abondante, aspect figé du malade, surtout, avec marche lente et rigidité du type dystasique que signent roue dentée et test du poignet figé — de toute évidence il s'agit d'une de ces *dysphasies striées* qui peuvent confiner au mutisme.

Dans ces deux cas, si l'enfant paraît suffisamment intelligent, on pourra encore tenter une rééducation, mais il ne faut pas trop en attendre. L'amélioration reste très problématique, dans le second cas surtout. On peut cependant escompter plus d'une dysarthrie cérébelleuse que d'une dysphasie striée, qui, elle, relève surtout de l'Hyoscine.

4°) Si l'examen neurologique est négatif, une dernière possibilité demeure la plus fréquente: *idiotie ou déficit intellectuel accusé, troubles du caractère, anomalies psychiques*. Un examen psychique minutieux s'impose qui décidera de l'avenir de ces enfants. Il est long, difficile et délicat. Il est même parfois impossible, et ceci pendant longtemps, de se faire une opinion très exacte du degré d'intelligence d'un enfant.

Il est des enfants, de jolis minois, qui bien vêtus, ne paraissent pas idiots alors qu'ils le sont ; d'autres, au contraire, qui, mal habillés, de physionomie peu agréable, rendus limides par leur disgrâce physique paraissent être des déficients intel-

lectuels très marqués, alors qu'en réalité ils ne le sont pas. Il faut se méfier beaucoup de la première impression et ne pas lui accorder tout le crédit que de prime abord on serait tenté de lui donner. Ce qui nous a le plus guidée dans cet examen, c'est la réponse aux quatre questions suivantes :

L'enfant prend-il part à la vie commune ?

Ses yeux révèlent-ils une lueur d'intelligence ?

Quel est son comportement dans la famille ?

Cet enfant est-il un grand agité ou simplement un instable ?

Pour résoudre ces questions, il suffit d'interroger l'entourage. Si une mère intelligente dit que le *psychisme* de cet enfant de 3-4 ans ou plus reste *inférieur à celui de son dernier né*, qui n'a que 12 à 14 mois, il y a peu à espérer. Si, d'autre part, on observe pendant l'examen une *instabilité très grande*, une *agitation motrice accentuée*, avec *cris inarticulés*, *rires inexpliqués et bêtats*, il s'agit sans doute d'un *idiot* ou d'un *imbécile*. Dans l'un et l'autre cas, il ne faut *même pas essayer* la rééducation individuelle. Il faut d'emblée *placer* cet enfant dans un de ces *Instituts spéciaux* où, avec une discipline adéquate, avec des méthodes collectives bien spéciales adaptées au faible degré de compréhension de tels enfants, on parviendra peut-être à développer chez eux un langage suffisant pour leurs besoins immédiats. Quoi qu'il en advienne de leur langage, ils y acquerront toujours, sinon le goût du travail, du moins un petit métier manuel.

Si chez de tels enfants, on n'observe ni cris, ni allures désordonnées, si au contraire les yeux se font attentifs par instant, on peut espérer. Ces enfants-là ne sont pas des idiots ou des imbéciles ; ce sont des *anormaux du caractère*, des *déficients psychiques* plus ou moins *légers débiles*, « figés » aux toutes premières phases de l'acquisition du langage. Pour ces enfants-là com-

me pour les précédents, la mère dit, il est vrai, que le comportement est celui d'un tout bébé, ne correspondant pas aux 3-4-5 ans ou plus d'âge physique. L'examen peut encore révéler ici une instabilité très accusée ; cela ne fait rien ; le pronostic ne doit pas être trop sombre ; à moins bien entendu que l'enfant déjà jeune homme ou jeune fille n'ait consolidé de ce chef son retard intellectuel, l'ait en quelque sorte stabilisé. Mais jusqu'à 12, ou même 14 ans, il ne faut pas désespérer.

Cependant des distinctions sont à faire encore qui permettront de rassurer plus ou moins. *L'enfant comprend-il le langage articulé ? Si oui, on peut affirmer une normalisation certaine* par une rééducation compréhensive : il ne s'agit en effet que de simples troubles du caractère, de légères anomalies psychiques. *Si non, l'avenir demeure plus incertain* et la plus grande prudence s'impose quant au pronostic. Mais, même dans ces cas, on devra tenter la rééducation. Il ne faut jamais abandonner à son malheureux sort, un enfant que l'idiotie n'a pas nettement marqué. Il faut simplement bien se garder de rien promettre. A supposer même que la rééducation n'achoppe pas au début, l'enfant peut fort bien, une fois sorti de sa nuit intellectuelle, y retourner ou rester en route à l'étape du mot-phrase ou du parler petit-nègre, préférable au mutisme il est vrai.

L'enfant parle, mais il a toujours mal parlé.

La première des choses à faire avant tout autre examen est l'exploration du langage défectueux. Deux possibilités existent :

1°) *L'enfant construit bien ses phrases, mais il altère les phonèmes.* La formule phonétique permet alors de déceler soit une *dysarthrie* par atteinte de l'un quelconque des organes articulatoires (malformations ou paralysies), par lésion des

voies pyramidales ou cérébelleuses, soit une *dysphasie striée*. Dans ces cas, pronostic et traitement sont ce que nous disions plus haut. Elle peut révéler au contraire de simples *mauvaises habitudes articulaires, tics de la parole, parole précipitée ou déformée* de pronostic très bénin et de correction rapide. Il ne peut être question de bégaiement puisque l'enfant a toujours mal parlé.

Ces éliminations faites, le diagnostic de *Retard d'acquisition de phonèmes* s'impose qui commande une rééducation immédiate avant que ne s'ancre plus encore le langage defectueux. Le succès sera certain, définitif et dans un délai assez bref, si la famille s'y prête.

2°) *L'enfant construit mal ses phrases et altère certains phonèmes*. Le diagnostic d'agrammatisme compliqué de carence phonétique s'impose. Il est le seul qui puisse être fait; les aphasies étant inconnues de l'enfant. Là encore, la rééducation s'impose sans tarder. Pour être plus laborieuse et plus lente que la précédente, elle n'en donne pas moins d'assez bons résultats.

L'enfant parle correctement, mais il lit et écrit inintelligemment. A n'en pas douter, il s'agit d'un simple *Retard d'acquisition de lecture* justiciable d'une rééducation qui doit aboutir à une *normalisation complète* : les cécités verbales étant inconnues de l'enfant.

Nombreux sont donc les cas où l'on peut espérer une correction du langage, mais psychiquement, l'âge de raison se fera toujours attendre. Il faut le bien savoir.

QUATRIÈME PARTIE

RÉÉDUCATION DES RETARDÉS

« N'oubliez jamais que la nature sphinx maternel, délègue partie de sa puissance à qui déchiffre quelque'une de ses énigmes. Mais, pour pouvoir agir, il faut d'abord comprendre, il faut d'abord savoir, il faut même très bien savoir et vraiment comprendre. »

(J. FROMENT. L'Homme debout).

CHAPITRE PREMIER

La Rééducation et ses principes.

Cette partie de notre travail n'est pas un Traité de Rééducation du langage articulé. Nous n'avons nullement, en effet, la prétention d'inscrire ici une fois pour toutes et sans appel des principes nettement et définitivement arrêtés. Notre seul désir est d'apporter notre contribution à une méthode d'éducation peu tentée encore et, il faut l'avouer, peut tentante pour qui ne se sent pas doué de ténacité, de patience et ne possède pas cette bonne et douce philosophie qui ne s'émeut de rien, ne se laisse décourager par aucun insuccès et fait s'aplanir des barrières jugées d'abord infranchissables. Les conclusions auxquelles nous en arrivons, après six années d'observation, ne sont que le fruit de longues heures passées auprès de tout jeunes enfants qui ne possédaient pas encore leur langage ou ne l'avaient que très défectueusement acquis, auprès d'adultes, aussi qui n'étaient pas arrivés à corriger seuls, des phonèmes restés déficients. Cette expérience — chèrement acquise — nous est un guide précieux qui nous

a permis de conduire assez sûrement au but quelques-unes des Rééducations entreprises. Elle devra se compléter, nous ne l'ignorons pas, car bien des points restent encore à fixer. Pour le rééducateur, plus que pour tout autre, il demeure vrai qu'il n'y a pas à considérer un Retard de langage, cliniquement bien défini, menant toujours à une rééducation invariable et irrévocablement arrêtée, mais bien des Retardés qui toujours, plus ou moins, diffèrent. Cependant, dès maintenant, il nous est possible d'indiquer les principes généraux de cette méthode de traitement, très spéciale. Nous le ferons, en nous appuyant sur quelques-unes de nos observations.

La rééducation n'est pas une, elle est multiple. Variable avec chacun des cas considérés qui toujours possèdent leurs particularités, elle essaye de se plier aux desiderata de l'instant. Elle se fait extemporanément ce qu'il faut qu'elle soit. Elle doit se tenir toujours prête à un rapide changement de front. Marche en avant, retraite, stationnement sont autant d'états qui doivent être compris, prévus et vaillamment acceptés sans essais de luttes qui pourraient n'être que défaites dangereuses, difficilement réparables. Le rééducateur doit posséder lui aussi la science de la retraite, il doit savoir « grignoter ». A ces principes généraux, il faut en ajouter d'autres. Ils sont au nombre de trois.

1°) Avant d'entreprendre toute rééducation, il faut de toute nécessité, ceci est capital, situer l'enfant à l'étape du langage où il se trouve. Il faut encore découvrir son profil psychologique et celui de son milieu. Sur l'un comme sur l'autre on ne saurait trop se documenter. Pour y parvenir, il y faut un peu de cet « esprit de finesse » qui flaire, devine, se fait une conviction.

2°) S'appuyant ensuite sur la psycho-physiologie du langage normal, on prendra à tâche de guider l'enfant d'étape

en étape. Pour ce faire, il faudra connaître les difficultés qui marquent chacune d'elles et s'ingénier à aplanir le plus possible tous obstacles. Il ne s'agit nullement, comme le désirent les mères, de faire parler d'emblée, correctement un enfant qui n'a jamais prononcé un mot ; il s'agit simplement de ramasser le traînard et de l'aider à parcourir, tant bien que mal, le chemin restant.

3°) Il faut enfin que le rééducateur résiste à cette tendance qui fait que, se trouvant en présence d'un enfant retardé dans sa parole, on voudrait tout de suite qu'il rattrapât les autres enfants d'âge physique égal sans passer par les étapes par lesquelles il doit nécessairement passer. Le Retardé du langage doit inévitablement connaître les tâtonnements de l'enfant plus jeune. Il faut se bien pénétrer de cette idée, car si les balbutiements nous charment chez le tout jeune enfant, ils nous agacent fortement à un certain âge. Cet agacement doit être réprimé. L'enfant n'accède en effet au langage correct qu'à travers de nécessaires tâtonnements. Il ne peut en être autrement.

En matière de parole, les étapes les plus élémentaires ne sont pas les moins importantes. Il faut encourager l'enfant qui s'y achemine car le plus important, pour le Retardé, est qu'il cesse de stagner.

Il faut donc que le rééducateur s'arme de patience et de confiance et procède aux exercices de la parole dans les conditions voulues. Il doit être l'animateur souriant mais têtu qui encourage l'enfant, le stimule, aplanit les difficultés, hâte les résultats. De la gaieté, de l'enjouement, de l'allant, de l'ingéniosité, une patience à toute épreuve, plus encore qu'un lourd bagage phonétique, voilà quel doit être avant tout, le viatique de l'éducateur des Retardés et le principe de toute Rééducation.

CHAPITRE II

Comment rééduquer les enfants qui parlent mal.

Ce chapitre comporte la description de deux techniques rééducatives identiques dans leur principe : acquisition et perfectionnement de phonèmes demeurés déficients d'une part, création de phrases correctes d'autre part, au moyen de l'oreille. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit simplement de corriger une oreille faussée par l'inattention et de substituer aux souvenirs auditifs verbaux erronés ou absents des images auditives verbales exactes.

COMMENT PARFAIRE UN CLAVIER PHONÉTIQUE INCOMPLET

C'est là, rééducation facile, rapide, puisqu'elle s'adresse à des sujets dont le langage, constitué en tant que grammaire et syntaxe, n'est que mal articulé. Les opérations psycho-

physiologiques présidant au fonctionnement de la parole se jouent normalement, seule est défectueuse l'évocation du leit-motif verbal par ailleurs mal constitué. La tâche du rééducateur sera simple : attirer l'attention de l'enfant sur des sons exacts, les faire retentir nettement détachés à son oreille, de façon à en permettre la fixation et la juste évocation. Par ce moyen très simple, se parfera un langage déjà très proche de la normale.

Nous savons ce qu'est un Retard d'acquisition de phonèmes : une carence phonétique entretenue par une oreille faussée.

Nous savons aussi ce que suppose l'émission correcte d'un mot : évocation exacte d'un leit-motif verbal entraînant fatalement et automatiquement après lui le déclenchement de l'acte articulaire correspondant. Ajoutons encore que l'évocation du leit-motif verbal n'est que reviviscence d'images auditives verbales latentes en nous.

De ce fait, le principe sur lequel repose la rééducation des Retards d'acquisition de phonèmes sera le suivant : substituer aux images auditives verbales erronées ou absentes des images auditives verbales exactes ; cette substitution — la logique le commande — ne pouvant se faire que par l'oreille.

C'est là un principe qui n'a pas été compris. Vivant encore avec la conception des images motrices articulaires, médecins et phonéticiens, y compris ROUSSELOT, s'acharnent à enseigner à leurs malades des principes de phonétique. À l'aide de dispositifs ingénieux, ils leur apprennent la façon de poser langue, lèvres, laissant d'ailleurs complètement dans l'ombre le jeu glottique et velaire, ce qui est pour le moins surprenant chez des phonéticiens. Ils s'évertuent à inculquer des notions que le commun des mortels parlant bien, ignore totalement et s'ingénient à rendre complexe ce qui pourtant est simple :

Fort heureusement, les malades ont des oreilles qui enregistrent fort à propos les sons proposés comme modèle. Plus exacte était la méthode de Sylvain, Sociétaire de la Comédie française, qui affirmait que toute correction linguistique devait se faire de « bouche à oreille ». Là, est en effet le vrai principe de la rééducation des prononciations défectueuses en général, des Retards d'acquisition de phonèmes en particulier ; pour intéressantes qu'elles soient à connaître du point de vue scientifique, les notions de phonétique doivent être totalement oubliées du rééducateur qui ne devra montrer la façon de poser les lèvres dans la prononciation des labiales, faire sentir les vibrations glottiques dans la prononciation des voyelles et des consonnes sonores, indiquer le mode d'ouverture de la bouche dans la prononciation du « a » par exemple, qu'à titre de moyens mnémotechniques. Allant même plus loin, nous dirons que des notions phonétiques sont souvent néfastes et même fatales entre les mains de rééducateurs maladroits, trop bien intentionnés. Mieux vaut tout ignorer de cette science que d'en faussement et intempestivement appliquer les principes ; mieux vaut surtout n'en rien connaître lorsque, inexpérimenté encore, on entreprend la correction de phonèmes défectueux. S'en servir, c'est le plus souvent créer de nouvelles difficultés, — celles-ci insurmontables parce que trop bien fixées, — faire naître le découragement pour quelque chose de difficile à exécuter.

Passons maintenant à l'exposé détaillé d'une rééducation de Retard d'acquisition de phonèmes. Pour ce faire, nous emploierons les notes prises au cours d'une de nos rééducations. Cette observation concerne notre cas A. Il s'agit d'un enfant de 9 ans atteint d'un Retard d'acquisition de phonèmes portant sur 11 des sons élémentaires.

Rappelons brièvement son histoire : *Naissance au forceps signée par une cicatrice frontale gauche. — Retards de langage familiaux. — Retard de la marche. — Retard d'acquisition de la parole qui ne se constitue définitivement qu'à 7 ans. — A 9 ans, l'enfant parle correctement du point de vue grammatical et syntaxique, mais 11 des sons élémentaires sont remplacés par des phonèmes proches ou totalement omis : « ü » est remplacé par « ou » ; « s » par « ie » ; « b » par « p » ; « j » par « ie » ; « d » par « t » ; « z » par « ie » ; « m » par « n » ; « v » par « f » ; « ch » par « s » ; « g » n'existe pas non plus, mais n'est remplacé par aucun autre phonème. La rééducation est commencée. Voici les notes prises au cours de celle-ci.*

22 Mai 1926.

U semble définitivement fixé dans « porte-plume ». — Se fixe assez rapidement avec certaines consonnes, en particulier avec « l » « f », « c » (*lunette, lumière; fumée, fusil; cuvette, cuivre*). — Plus laborieux avec « t », « s » (*tuile, tunnel; suc, sur*). — Est aussi bien prononcé dans le corps d'un mot qu'à son début (*inutile, allumette*).

L'assemblage avec : « b », « d », « g », « j », « m », « n », « r », « s », « y », « z », n'a pas été essayé en raison de la difficulté qu'a l'enfant à prononcer ces consonnes. L'essai tenté avec « s » a cependant réussi.

M, N — confondus en écrivant, le sont quelquefois aussi en parlant, mais ils sont bien et facilement prononcés isolément, non inclus dans un mot. C'est plutôt une faute d'étourderie dont l'enfant se rend compte, car il se corrige de lui-même lorsqu'il y pense.

25 Mai 1926.

U — travaillé à nouveau avec toutes les consonnes est fixé définitivement aussi bien dans le corps d'un mot qu'à son début.

L'enfant cherchant à se rendre compte de la façon dont s'écrivent les mots travaillés, on en profite pour faire nettement différencier par l'écriture les phonèmes « ü » et « ou ». La prononciation semble nettement améliorée par ce moyen.

M, N — On agit de même pour ces lettres qui ne sont que rarement confondues.

S — Est attaqué avec le mot « sur » bien prononcé à la séance précédente. Impossible d'obtenir plus. On se sert alors d'une onomatopée (imitation du sifflet) qui rend immédiatement possible la prononciation du phonème cherché.

Résultat : le mot serrure est maintenant bien articulé. Il en est de même de tous les mots débutant par « sé ». L'essai avec les autres voyelles « a », « i », « o » est mauvais ; il sera à reprendre.

R — Imitation du bruit fait par un moteur ; correction facile. Le phonème est rapidement bien prononcé avec toutes les voyelles. On y est arrivé de la façon suivante : prolongation du son « r » qui doucement se termine sur la voyelle :

rrrr... a... rateau ;

rrrr... e... remède ;

rrrr... i... rideau, rire ;

rrrr... o... robe ;

rrrr... ü... rue.

Même succès avec : en, ou, in.

CH — essayé est laissé — Confusion avec « S ». Risques de faire perdre ce qui a été gagné pour cette lettre

27 Mai 1926.

Les phonèmes « ü », « r », « m », « n », sont maintenant bien et définitivement fixés dans les exercices journaliers. Ils ne le sont pas encore dans la conversation courante.

S — paraît fixé avec « ü » ; commence à l'être avec « i », « o », « a », mais seulement au début du mot, lorsque l'enfant fixe bien son attention. Il est manqué dans le courant du mot. Avec « é », seul le mot « serrure » est bien prononcé. Dans d'autres mots, le phonème « s » tend encore vers « ch ». De même avec « ou », « on ».

CH — n'est pas repris. Ne le sera pas, tant que « S » ne sera pas définitivement acquis.

3 Juin 1926.

U, R, M, N — Sont prononcés sans hésitation dans les exercices journaliers, dans la lecture et dans la conversation lente.

S — Est repris avec l'imitation du sifflet, avec la prononciation des mots : « sur » et « serrure », et d'autres mots dans lesquels « s » est associé à d'autres voyelles. A la fin de la séance, il commence à se bien fixer dans toutes les combinaisons possibles.

Le phonème étant bien lu, écrit, on force l'enfant à se rendre compte de la façon dont s'écrivent les mots travaillés. La mémoire visuelle paraît aider beaucoup la mémoire auditive.

L'association avec « ou » demeure défectueuse.

B — Est attaqué, mais résultats négatifs.

10 Juin 1926.

U, R, M, N — Sont maintenant très sûrs, même dans la conversation rapide.

S — Paraît bien acquis, sauf lorsqu'il est adjoint à « ou ». Dans ces cas, il est toujours remplacé par « ch ». C'est ainsi que « sou » égale « chou ».

L'enfant cherchant fréquemment à se rendre compte de l'orthographe du mot, lorsqu'il hésite à le prononcer, on en profite pour améliorer corrélativement l'écriture dont l'orthographe reflète exactement la parole.

CH — Est attaqué. Sa confrontation avec « S » donne un bon résultat : « S » = imitation du sifflet ; « CH » = imitation de la machine à vapeur.

Par ce procédé, le phonème « CH » se fixe très rapidement avec toutes les voyelles et avec « ou », « en », « in ». Il est d'emblée prononcé correctement au début du mot et même dans le corps du mot.

B — Est repris. Insuccès avec toutes les onomatopées essayées. On tente alors la déclinaison rapide de « ba », « be », « bi », « bo », « bu ». Résultat excellent si l'enfant décline les syllabes proposées rapidement et à voix basse. A haute voix, il prononce immédiatement « pa », « pe », ... On s'en tient là pour aujourd'hui.

17 Juin 1926.

U, R, M, N — Sont toujours très correctement articulés.

S — Paraît se bien fixer. Toujours quelques difficultés avec « ou ».

CH — N'est plus confondu avec « S ». Du moins l'enfant s'aperçoit de son erreur et se corrige sur le champ.

B — « ba », « be », « bi », « bo », « bu » sont toujours très bien prononcés si l'enfant articule vite et bas. Il arrive cependant, en faisant très attention, à les dire correctement à mi-voix. A haute voix, « be », « bo » paraissent tendre vers une émission correcte mais

« *ba* », « *bi* », « *bu* », « *bon* » sont encore très défectueux ; en ce cas, « *b* » est immédiatement transformé en « *p* ». On essaye alors l'exercice qui avait réussi pour le phonème « *r* ». C'est ainsi qu'on fait articuler :

bbbb... ü... buvard ;

bbbb... i... biche ;

bhbb... on... bonbon ;

bbbb... é... bébé.

Demi-réussite. Beaucoup de difficulté avec « *bonbon* ». « *Bon* » ne peut se prononcer qu'après une série de « *Bon... on... on... bonbon* ». Même impossibilité avec « *bi* ».

L'enfant ne se fatigant pas aussi vite qu'au début de la rééducation, on entreprend la correction d'un autre phonème.

J — Est essayé. On l'attaque par l'imitation du robinet. Echec. Le son proposé est sans doute trop près des phonèmes « *ch* » « *s* ». On réussit mieux avec les deux mots : « *jamaïs* », « *jouer* » prononcés doucement, très lentement et presque en chantonnant.

Les séances de rééducation sont interrompues par une rougeole d'abord, par les vacances ensuite. L'enfant est examiné le 12 juillet 1926, avant son départ, par le **Pr FROMENT** qui constate l'acquisition définitive des 4 phonèmes : **U, R, M, CH**, et la fixation presque complète du phonème « **S** » déficient uniquement dans la syllabe « *sou* ».

De plus, pendant cette séance, l'enfant est arrivé assez rapidement à fixer la syllabe « *ba* » dans « *abat-jour* », prononcé à haute voix.

Il ne reste donc plus qu'à parfaire ce phonème et à acquérir ceux qui n'ont pas été travaillés : **j, d, g, z, v**.

L'enfant, perdu de vue pendant 4 ans, a pu être expertisé à nouveau en mars 1930. Il a acquis de lui-même les phonèmes « **z** », « **v** » et « **d** ». Ne restent déficients que les sons élémentaires « **g** » et « **j** ». Quatre séances de rééducation en ont raison. Elles ont été ce qu'ont été les premières.

L'enfant est alors confié à sa mère qui n'a qu'à maintenir les résultats obtenus.

On le voit, la Rééducation des Retards d'acquisition de phonèmes est rapide et simple ; elle doit avoir comme unique

objet la fixation par l'oreille des phonèmes déficients ou défectueux. Peu importent les moyens employés pour cette fixation pourvu que celle-ci se fasse *par l'oreille*. Contrairement à ce que prétendent certains rééducateurs, nous nous gardons bien de mettre en pratique ce que nous savons de phonétique. Nous avons essayé de le faire au début, à titre mnémotechnique, n'usant cependant que très parcimonieusement des conseils qui pouvaient être donnés, mais nos déceptions ont été si grandes que rapidement nous nous sommes rangée à l'avis de J. FROMENT qui déconseille nettement un tel procédé de rééducation. Et désormais notre but n'a jamais varié : fixer par l'oreille des images auditives verbales exactes. Pour ce faire, plusieurs moyens existent que nous employons indifféremment suivant les hasards de la réussite ou des échecs. Ils peuvent se schématiser de la façon suivante.

On peut essayer de faire résonner clairement et distinctement à l'oreille de l'enfant le phonème déficient. Celui-ci étant bien entendu, on en demandera la répétition qui le plus généralement se fait d'emblée très correcte. Après plusieurs essais, on associera le phonème correctement obtenu à l'état isolé avec la gamme des voyelles. L'essai peut être immédiatement couronné de succès, mais il peut aussi être malheureux. Dans ce cas, il faudra recourir à un autre procédé. Il faudra, en s'armant de patience, s'amuser à faire prononcer le phonème à l'état isolé mais d'une façon chantante, traînante, presque sans fin. Lorsque l'enfant sera bien entraîné par cette mélodie et la redira presque inconsciemment on introduira sournoisement, et sans qu'il s'en aperçoive les différentes voyelles et diphtongues qu'il se mettra aussitôt à prononcer correctement en manière de jeu. Dès que l'articulation recherchée sera très nettement obtenue, on passera immédiatement à la prononciation d'un mot commençant par la syllabe travaillée, puis d'un autre mot finissant par cette même syllabe et

enfin par l'émission d'un mot contenant cette syllabe en son milieu. Les mots nettement et correctement articulés seront alors introduits dans une petite phrase courte qui, si elle est correctement émise, permet d'affirmer la fixation définitive du phonème.

Dès qu'il s'agit d'enfants par trop instables, ce moyen n'est pas suffisant ; il ne réussit en général pas. L'enfant n'a que faire de cet exercice qui pour lui n'a aucun attrait parce que trop calme et sans mordant. Pour arriver à fixer l'attention d'un petit être aussi mobile, aussi fuyant, il faut le jeu qui amuse, fait rire et engendre du bruit. Mieux vaut, dans ces cas, proposer l'imitation d'un cri d'animal, d'un bruit quelconque, d'un son bien connu de l'enfant, tels que le bruit fait par l'eau sortant d'un robinet sous forte pression, pour l'obtention du « *j* » ; du chemin de fer, pour le « *ch* » ; du meuglement de la vache, pour le « *m* » ; du bêlement du mouton, pour le « *bè* » ; du moustique pour le « *z* » ; de la mouche, pour le « *v* » ; du serpent, pour le « *s* » ; du chant du coq, pour les groupements phonétiques « *co-k-ri* », etc...

On s'amusera de même à faire souffler une bougie pour obtenir le « *f* » ; à frapper sur un objet pour faire articuler « *pan* » ; à faire tomber quelque chose à terre pour obtenir « *boum* », etc...

Il est important d'associer le souvenir de ces sons à une image, soit en se servant d'un livre d'images, soit en dessinant l'objet ou l'animal. Ce ne sont d'ailleurs là que des indications succinctes : toutes sortes d'imaginations sont permises. Cette imitation des sons est d'autant plus utile en matière articulaire que les phonèmes cherchés, les principales consonnes s'y retrouvent d'une manière plus simple, moins compliquée que dans les mots ; d'autre part, leur émission y est nettement accentuée, tandis que dans les mots, elle est plus estompée, moins nette. Aussi ces exercices sont-ils une excel-

lente préparation à une bonne articulation. On ne saurait trop inciter l'enfant à se livrer à de tels jeux. Certains de ces sons seront rapidement imités ; d'autres seront plus lents à venir.

C'est le plus souvent par surprise que l'on obtient le premier résultat — nous voulons dire la première émission correcte du son cherché — et souvent au moment même où l'on s'y attend le moins. Ceci d'ailleurs n'est que l'illustration, chez l'enfant, de cette règle générale que « l'on fait mal ce à quoi l'on s'applique trop ». Une fois le phonème obtenu, on l'introduira de la manière que nous indiquions plus haut — par le chant le plus souvent — dans un mot d'abord, dans une phrase ensuite.

Un dernier moyen existe qui peut encore être employé avec succès. Il est, lui aussi très précieux. Certains phonèmes qui ne sont généralement pas prononcés peuvent l'être cependant, par hasard dans un mot. Il suffira alors de détacher du mot la syllabe dans laquelle ils figurent et partant de celle-ci, obtenir l'émission d'autres syllabes, combinées différemment. On les obtiendra d'abord à l'état isolé, puis on les incorporera dans un mot et enfin dans une phrase.

Là, s'arrête le *premier temps* de cette Rééducation, très facile, simple jeu et pour le rééducateur et pour l'enfant rééduqué. Il est de courte durée : 3 semaines au plus.

Un *deuxième temps* s'ouvre ; celui-ci plus long, plus délicat aussi, car il exige une surveillance constante, non tyrannique cependant, de l'enfant qui trop vite oublie les exercices vocaux des séances de rééducation. Il s'agit en effet, maintenant, de faire passer dans la conversation courante les phonèmes nouvellement acquis et de chasser du vocabulaire les mots défectueusement prononcés. C'est là un travail parfois très difficile car il faut lutter contre de vieilles habitudes souvent bien ancrées qui tendent à renaître dès que le langage se fait plus rapide. C'est ainsi que pendant longtemps, nous

n'avons pu déraciner chez une enfant les mots « kram » et « amise » mis pour « tram » et « chemise ». Nous avons même dû abandonner la partie pendant un certain temps afin d'éviter tout phénomène de fixation gênant pour la suite. Mais en général le succès reste toujours aux mains du rééducateur et de la famille qui, en temps opportun, est venue doubler les efforts du Médecin.

Voici, très rapidement résumés, les différents moyens mis à la disposition du rééducateur pour lutter contre les Retards d'acquisition de phonèmes. Trois questions d'ordre pratique restent à traiter, auxquelles nous répondrons brièvement.

A quel rythme devront se faire et de quelle durée devront être les séances de rééducation ? Elles devront être très rapprochées — 3 par semaine au minimum — et de courte durée : 1/2 heure ou 3/4 d'heure au plus. Il y a en effet, grand intérêt à aller vite, de façon à ne pas risquer l'oubli qui pourrait se produire d'une séance à l'autre, de façon aussi à baigner l'enfant dans une sorte d'atmosphère nouvelle qui le pousse, malgré lui, à une articulation correcte dont le modèle est souvent donné. Constamment frappée par des phonèmes nouveaux, l'oreille finira par y prêter attention et s'en laisser pénétrer. Il y a grand intérêt aussi à faire des séances courtes qui garderont toujours électivement un caractère de jeu. Il ne faut pas, en effet, que l'enfant les aborde avec ennui ; il ne faut pas, non plus que par une insistance inopportune on l'agace et lui fasse prendre en horreur des exercices auxquels il n'apportera plus aucun « allant » aucune attention, conditions primordiales de tout succès.

Un traitement ainsi conduit peut faire espérer et même affirmer un redressement phonétique rapide, total et définitif. Il est facile à mettre en pratique et n'entraîne en général à aucune

complication matérielle. Si cependant une famille étrangère à la ville ne peut s'imposer un séjour de durée suffisante, on fera du moins l'attaque des phonèmes déficients le plus rapidement possible, en 2 séances par jour au besoin ; on confiera ensuite à la mère le soin de maintenir les acquisitions faites et de redresser le langage courant. Cette dernière partie du traitement est cependant parfois très délicate ; elle est faite d'embûches nombreuses qui peuvent conduire à un échec difficilement réparable. C'est pourquoi, s'il est possible, nous préférons demander — dans les deux mois qui suivent l'attaque — une deuxième série de séances pendant lesquelles on amorcera la conversation correcte. A la mère reviendra encore, la tâche de faire bonne garde, pour le maintien de ce qui aura été ébauché.

A quel âge faut-il entreprendre la rééducation des Retards d'acquisition de phonèmes ? Le plus tôt possible, afin d'éviter la cristallisation de mauvaises habitudes articulaires toujours très difficilement déracinables. En principe, il faut agir chez tout enfant de 5 à 6 ans qui garde un langage anormalement « bébé ». A cet âge la rééducation n'est rien et bien souvent la correction d'un ou deux phonèmes entraîne une sorte de normalisation automatique de la parole. Le système phonétique de l'enfant semble se transposer et d'emblée le langage devient correct. Il importe de ne pas attendre cette modification simplement du temps car la parole est une série d'habitudes qui, comme toute habitude, tendent à s'enraciner solidement, rendant difficile toute correction articulaire défectueuse, devenue de plus en plus habitude et même réflexe.

La mère peut-elle intervenir ? Oui, si elle est patiente, gaie et disposée à jouer plus qu'à gronder ; mais ceci seulement lorsque l'enfant sera rompu aux exercices rééducatifs et aura acquis de bonnes habitudes articulaires. La

tâche qui s'impose à la mère, en pareils cas, est en quelque sorte une tâche de répétitrice fixant et stabilisant ce qu'aura commencé à obtenir le rééducateur. Elle le fera en exigeant de l'enfant la répétition correcte des phonèmes acquis aux séances de rééducation, en demandant aussi, l'émission exacte des mots travaillés spécialement, qui devront maintenant passer dans le langage courant.

Si toutes ces conditions sont requises : rééducation active, poussée, entreprise tôt, avant cristallisation des mauvaises habitudes articulaires, rééducation intelligemment soutenue par une famille compréhensive, la guérison est certaine et l'on peut rassurer la famille en toute sécurité. Un seul point noir existe : cet enfant qui, du point de vue langage, fera désormais figure de normal, demeurera sans doute dans la vie le léger débile qui a fini par percer en lui et, malheureusement, contre cette débilité, la rééducation ne peut rien. Il faudra simplement beaucoup de sagesse à la famille pour orienter l'enfant dans l'exercice d'une profession appropriée à ses capacités qu'il sera d'ailleurs tout à fait capable de remplir honorablement et bien.

COMMENT HARMONISER LA PHRASE

TOUT EN CORRIGEANT LES PHONÈMES DÉFECTUEUX

Le principe suivant lequel se fait cette rééducation est en quelque sorte identique à celui qui dicte la rééducation des simples Retards d'acquisition de phonèmes.

Mais ici la tâche est ardue, beaucoup plus longue, plus difficile. Il faut en effet se souvenir que cette forme de Retards de langage va toujours de pair avec un état psychique un peu spécial fait d'instabilité, d'absence d'initiative, de décourage-

ment nettement plus accusés que dans les formes précédentes. C'est pourquoi, il faudra non seulement s'occuper de la parole, mais aussi inciter l'enfant à l'observation, à l'initiative, le plier à toute une série de petites habitudes régulièrement maintenues, lui apprenant l'ordre, la méthode et le calme.

La tactique qu'il convient d'adopter ici concernera et les exercices visant spécialement l'éducation du langage, et la manière de se comporter dans la vie quotidienne. Quant à cette dernière, il ne faudra rien demander à l'enfant qui soit au-dessus de son âge psychique et se bien souvenir que si cet enfant a 5-6 ans et plus de par son extrait de naissance, il n'a guère que 2 ans 1/2 à 3 ans d'âge intellectuel. Il doit être considéré comme tel et pour cette raison, il ne faudra lui imposer que ce que peut faire un enfant de cet âge-là.

Les exercices visant la correction du langage seront de deux sortes : ils devront d'une part redresser une articulation défectueuse et d'autre part normaliser la construction grammaticale et syntaxique. Il ne faut pas oublier, en effet, que ces enfants parlent mal et du point de vue phonétique et du point de vue construction de phrases proprement dite. Par ailleurs aussi, et c'est là la planche de salut, ces enfants comprennent le langage articulé et ont l'intelligence de la vie courante. En un mot, comme nous le disions déjà, quel que soit leur âge physique, ces enfants doivent être considérés comme étant à l'étape du langage à laquelle se trouve normalement un enfant de 2 ans 1/2 à 3 ans ; avec cependant, en moins, l'initiative la curiosité, cette belle audace pour l'acquisition de la parole caractérisant si bien l'enfant de cet âge. Avec aussi en plus une sorte de découragement né des difficultés se dressant comme à plaisir sur la route ; difficultés dont la rencontre quotidienne a fait renoncer en partie et se traîner, pour ainsi dire, pendant des années jusqu'à la dernière étape du langage, celle à laquelle ils renoncent. Même découra-

gement du côté des parents qui n'espérant plus rien, douteront jusqu'au résultat final.

Pour toutes ces raisons, la rééducation devra se faire active, pleine d'entrain et de gaieté ; elle devra secouer la torpeur dans laquelle se sont réfugiés parents et enfants et faire renaître en eux un peu d'espoir, de confiance et de désir d'arriver à mieux.

Nous ne dirons rien de la correction des phonèmes défectueux, elle se fera de la manière que nous indiquons plus haut au sujet de la rééducation des simples Retards d'acquisition de phonèmes. Nous avons suffisamment précisé la façon de procéder et n'avons pas à y revenir.

La normalisation grammaticale et syntaxique de la phrase reposera sur un principe identique : éducation par l'oreille ; il s'agit en effet de substituer aux leit-motifs verbaux erronés (phrases incorrectes) d'autres souvenirs auditifs, ceux-ci exacts (phrases correctes). Nous nous expliquons. Il faut, avant tout, laisser tout raisonnement logique et rejeter comme particulièrement dangereux tout essai d'application des règles de grammaire que l'enfant n'est pas à même de comprendre. Leur emploi intempestif ne ferait que ruiner ce que l'on veut si bien construire. Il est d'ailleurs logique d'agir ainsi. L'enfant normal qui se lance dans leur étude ne peut triompher de leur complication inouïe que parce que constamment il se réfère à ce qui se dit ou ne se dit pas, à ce qui s'écrit ou ne s'écrit pas. L'enfant Retardé, lui qui ne peut se donner ce soutien, sera bien incapable d'étayer son langage sur de tels principes dont la compréhension le dépasse. Après un essai de ce genre, il nous a été donné de constater dans un cas un triste recul : l'enfant ne savait plus s'il fallait dire « un fleur ou une fleur », « le table ou la table », etc...

Pour entraîner l'enfant à parler correctement, il faut tout simplement lui parler beaucoup et seul à seul, en petites

phrases courtes, simples, nettes et précises, faites de mots qui le plus souvent se répètent. Il vaut mieux, en effet, ne pas trop varier le choix et l'ordonnance des phrases et se résoudre à n'employer que quelques petits thèmes toujours les mêmes et très stéréotypés. De plus, ces petites phrases seront énoncées très proches de l'enfant, à son oreille pour ainsi dire, sur un ton doucement chantant qui s'impose de par sa mélodie. Il faut arriver à imprégner l'enfant de cette sorte de rythme si particulier à chaque phrase ; celui-ci lui deviendra bientôt une nécessité dont il ne pourra se passer. Ce que l'oreille n'a pas su retenir d'elle-même, ce que l'instabilité, l'inattention ont laissé échapper du langage d'autrui, il faut l'imposer.

Le plus généralement, dans ces petites conversations, il est bon de laisser à l'enfant le choix de son sujet qu'il exposera d'abord au gré de sa pensée dans son petit « charabia ». Ce n'est que petit à petit, insidieusement, alors que l'enfant est lancé dans son récit, qu'on reprendra certaines phrases, puis certaines autres et d'autres encore. Entraîné malgré lui par une sorte de rythme qu'il faut imposer, l'enfant finira par employer de lui-même quelques-unes des phrases correctes que très doucement on lui propose. L'action lente mais sûre du rééducateur est la meilleure des conditions de succès. Vouloir trop bien faire et tout corriger dès les premières phrases serait maladresse fatale qui tarirait la petite source et ferait se réfugier dans le mustime le plus absolu un enfant qui a déjà assez de propension à le faire. Il est si désagréable d'être constamment arrêté par un éducateur sévère, dès les premiers mots, lorsqu'on a tant de choses à dire ; il est si déroutant de revenir sur une idée alors qu'une autre se préparait à s'extérioriser ; il est si décourageant de s'entendre constamment reprocher un langage incompréhensible, que bien certainement, il est préférable de se taire ! Aussi

l'enfant constamment repris, se tait-il. Il faut cependant diriger adroitement la conversation sur des sujets qui fréquemment se répètent, de façon à amener l'emploi de phrases souvent semblables qui, du fait de la répétition, s'ancreront plus facilement dans la mémoire enfantine. C'est ainsi qu'on travaillera séparément la phrase négative, la phrase interrogative, exclamative, narrative. N'est-ce pas là le secret de l'acquisition des tournures de phrases. N'est-ce pas là aussi le seul moyen d'inculquer quelques phrases musicales au non musicien qui finira par les retenir à la longue, sous forme de ritournelles entendues et réentendues. L'oreille du Retardé n'étant pas sensible à la musique du langage, il faut la forcer par des répétitions fréquentes.

Ainsi se créera une sorte de langage un peu particulier fait de phrases stéréotypées, facilement émises, dont l'emploi affole parfois la famille, à tort. Ces phrases stéréotypées sont, en effet, le seul radeau de salut de l'enfant Retardé qui peut, par ce moyen, voguer en pleine eau, prendre part à une conversation, donner ainsi jour à ses pensées en des phrases correctes. D'ailleurs, lorsque l'enfant se sentira plus sûr de lui-même, à mesure que son langage se transformera en quelque chose de plus automatique, de moins réfléchi, de réflexe en un mot, il abandonnera bien vite les phrases-étalon et prenant de l'initiative, une certaine curiosité, il s'essayera à répéter le langage de son entourage. Dès ce moment, la parole se fera plus variée, plus châtiée et finira par prendre un peu de cette souplesse la rapprochant de plus en plus du langage normal courant. Cette dernière étape ne doit pas être forcée ; il faut en laisser toute l'initiative à l'enfant qui peut seul mesurer vraiment ses forces. Vouloir précipiter les choses serait tout compromettre et rendre incertain ce qui était définitivement acquis. Ce travail est long. Plus

sieurs mois sont nécessaires pour son accomplissement et son achèvement satisfaisant.

A côté de ces exercices de langage, vient se placer tout un programme concernant la discipline de la vie quotidienne, qui sera fait d'habitudes à donner à l'enfant, de jeux à exécuter : toutes choses excellentes pour amener ces instables au calme, à la vie réglée, pour forcer l'attention de ces inattentifs, pour faire naître quelque espoir chez ces découragés : calme, attention, confiance en soi étant le meilleur des atouts que puisse se donner le rééducateur.

Semblable rééducation comportant autant d'éléments différents à mettre en jeu est longue, difficile et complexe. On peut se demander comment faire marcher de pair, correction des phonèmes, redressement de la phrase, dressage de l'enfant. Selon nous, il vaut mieux ne pas tout mener parallèlement, mais chronologiquement dans l'ordre suivant : attaque des phonèmes d'abord, dont le résultat doit ne pas se faire attendre : 3 semaines au plus ; attaque de la phrase ensuite, à laquelle l'enfant a déjà été préparé par ce qu'il a entendu du langage de son rééducateur qui, à son intention, s'est fait simple, un peu stéréotypé : travail de longue patience, demandant des mois de lutte. Ce faisant, dès les premiers jours de la rééducation aura été mis en vigueur le programme concernant la discipline de la vie quotidienne :

Il va sans dire que cette rééducation doit être entreprise, elle aussi, le plus tôt possible, pour éviter la fixation de mauvaises habitudes articulaires par une oreille définitivement faussée. Elle devra se faire en séances rapprochées — 2 ou 3 par semaine — pas trop longues ($3/4$ d'heure, une heure au plus). Plus les séances seront rapprochées, plus les résultats seront rapides. Là encore, le rôle de la mère sera celui de répétitrice qui maintiendra le plus constamment possible l'enfant sous l'envoûtement de la rééducation.

Si celle-ci ne peut se faire sur place, il faudra envisager des séries de contacts intermittents au cours desquels seront faits de nouveaux bonds en avant et s'élaborera un petit programme visant au maintien des acquisitions nouvelles, petit « curriculum vitae » à l'intention de la famille.

Avant de terminer, nous voudrions répondre à une question souvent posée par les familles qui s'inquiètent de l'avenir de tels enfants d'âge physique déjà avancé parfois. *Quand faudra-t-il aborder la classe ?* En principe, l'attente est plutôt à conseiller. Il vaut mieux laisser à ces enfants le temps de bien consolider leur langage. Il est préférable de ne pas les placer devant d'autres difficultés dont la rencontre pourrait entraver un élan bien fragile parfois. D'ailleurs, l'acquisition de la lecture et de l'écriture ne peut se faire tant que le langage est par trop défectueux. De plus, cette acquisition pourrait nécessiter elle aussi des méthodes spéciales, auxquelles sont peu habitués les éducateurs d'enfants normaux. Très désorientés déjà par le maniement de ces enfants de psychisme un peu spécial, ils restent déconcertés devant un enseignement ressortissant de méthodes ordinairement peu employées.

*
* * *

Ce que nous venons de dire de la rééducation des enfants qui parlent mal, n'est que plan résumé d'un programme qu'il est parfois difficile de mener à bien. Les luttes sont fréquentes ; de nombreux découragements sont à vaincre et ce n'est qu'au prix d'une ténacité mise à toute épreuve que le succès s'obtient. Mais celui-ci peut et doit s'obtenir ; des phonèmes défectueusement articulés doivent se corriger, des phrases mal construites s'amender, si l'on sait s'y prendre. Ce n'est qu'affaire de temps et de patience.

CHAPITRE III

Comment apprendre le langage aux enfants qui ne parlent pas.

Nous abordons là l'exposé d'une méthode de Rééducation plus complexe encore. Tout est à créer parfois : intelligence de la vie courante, compréhension du langage articulé, expression de ce même langage articulé. Les enfants visés ne sont, psychiquement en effet, que des bébés dont l'âge intellectuel et psychique varie de 2 à 14-15 mois environ, dont la marche est parfois encore déficiente, la préhension maladroite et inintelligente.

Suivant que l'on s'adresse à des enfants qui comprennent suffisamment le langage articulé ou ne le comprennent pas du tout, la technique rééducative et le pronostic sont différents. Pour les premiers, la rééducation est affaire de longue patience, mais doit conduire à un résultat, sinon complet, du moins satisfaisant. Pour les seconds, la plus grande réserve doit être gardée et rien ne pourra être assuré tant que l'enfant n'aura pas évolué suffisamment pour permettre un pronostic quelconque.

REÉDUCATION DES ENFANTS QUI, NE PARLANT PAS, COMPRENENT TOUT OU PARTIE DU LANGAGE

Avant de commencer la rééducation, une expertise complète de ces enfants est nécessaire. Il faudra, d'une part, se rendre compte du degré de compréhension du langage articulé et d'autre part s'informer des moyens d'expression employés. L'enfant a-t-il le désir de s'exprimer et, s'il le fait, comment le fait-il ? Il faudra, en outre, s'informer de son comportement habituel, essayer de deviner son intelligence, son caractère, ses tendances. Il faudra enfin sonder un peu les réactions de la famille vis à vis de cet enfant ; voir sa manière d'agir avec lui. C'est peut-être là, la partie la plus difficile de cette enquête psychologique car, en général, les parents s'analysent mal, ne donnent que peu de renseignements ou les donnent inexacts.

A cette rapide enquête psycho-physiologique, s'ajoutera un examen médical complet qui devra porter spécialement sur les antécédents nerveux héréditaires et personnels, sur l'état de l'audition, de l'appareil nerveux, de l'appareil endocrinien (thyroïde surtout), de la marche, de la préhension. Il devra en outre tenir compte de la non apparition ou des arrêts du gazouillis, des essais de langage. Ceci étant fait, on pourra passer à la rééducation dont le succès dépendra de ce premier examen. De celui-ci en effet, se dégagera un plan d'attaque qui décidera de l'avenir.

La tactique qu'il convient d'adopter dans ces cas est complexe, faite d'intuition, de doigté ; elle est variable dans ses détails avec chaque cas et doit le plus possible s'adapter aux circonstances. Cependant, de grandes lignes générales peu-

vent être données qui sont les suivantes : Education du langage d'une part, normalisation de la vie quotidienne d'autre part.

L'éducation du langage doit se faire en trois temps : acquisition du mot d'abord ; acquisition de la phrase petit-nègre ensuite ; acquisition de la phrase correcte enfin. Il n'est pas utile en effet de chercher à développer spécialement la compréhension du langage articulé. Si celle-ci n'est que partielle elle se complètera en effet en cours de rééducation. Mais on devra en tenir grand compte dans la façon de s'exprimer avec l'enfant. Il faudra n'employer que des phrases courtes, simples, composées de mots compris.

a) *Acquisition des mots.* — Il faut s'appliquer avant tout à obtenir l'émission correcte des mots servant à désigner les objets qui font en quelque sorte partie de la vie de l'enfant (aliments, vêtements, jouets) et qu'il connaît bien. Il faudra de plus faire nommer quelques-uns des actes fréquents de la vie courante (donner, boire, lire, porter, etc..)

Mais ici, il ne faut pas oublier que les phonèmes constitutants : consonnes, voyelles, semi-voyelles, diphtongues, ne sont pas tous d'articulation aisée ; certaines consonnes paraissent pouvoir s'associer facilement à la plupart des voyelles et diphtongues tandis que d'autres ne le font que plus laborieusement. Il faut se souvenir aussi que certains groupements phonétiques composés de deux consonnes suivies d'une voyelle ou de deux voyelles suivies d'une consonne ou d'autres plus complexes encore comprenant des diphtongues, que le phonème « oi » par exemple, sont d'articulation difficile. A leur propos, il faudra mettre en pratique ce que nous apprennent les phonéticiens non pas tant pour montrer à l'enfant la façon de les prononcer que pour en éviter, du moins au début, l'emploi. Ce que l'on sait des premiers mots enfantins sera,

là, d'un grand secours, car en même temps qu'ils indiquent l'écueil, ils enseignent la façon de le contourner. Il n'est pas en effet contraindre de proposer à l'enfant des mots enfantins pourvu que leur emploi se limite aux mots difficiles et ne s'étende pas à ceux qui peuvent être prononcés aisément.

En général, on ne parviendra pas tout de suite à obtenir l'émission correcte des mots proposés, mais il faut peu à peu gagner du terrain, là où on le peut. Le mieux est de faire prononcer les mots devant un objet et s'imposer à soi-même, quand on donne le modèle, une articulation lente, bien martelée, bien distincte. Là comme ailleurs, on obtiendra ce que l'on pourra sans s'inquiéter de ce que l'on ne peut obtenir. Avant même que la série des mots employés soit très étendue, on pourra chercher des jeux comportant l'énoncé de mots désignant des objets connus du genre des lotos en images, du jeu des familles.

Pour développer le vocabulaire de l'enfant, on ajoutera le plus possible des promenades pendant lesquelles on montrera beaucoup de choses tout en les faisant nommer.

b) *Acquisition de la phrase petit-nègre* : celle-ci pourra être amorcée dès les premiers temps de la rééducation. Pour encourager l'enfant, on choisira quelques petites phrases faciles à prononcer et d'une utilité très grande, de façon à ce que l'emploi en revienne fréquemment et le besoin s'en fasse sentir, telles que : *maman, plaît pain* (pour *maman du pain s'il vous plaît*), *bon cola* (pour *chocolat est bon, etc...*). Il faudra aussi faire naître chez l'enfant le besoin de spécifier davantage. Le mieux est, pour ne pas faire fausse route et ne pas demander à l'enfant ce qu'il ne peut, de puiser dans le langage enfantin, nombre de phrases petit-nègre qu'ensuite on proposera dans les circonstances voulues. Ainsi se parcourra assez facilement cette deuxième étape de l'acquisition

du langage qui chevauchera d'ailleurs sur la première et la dernière.

c) *Acquisition de la phrase correcte.* Sans passer par l'étape de la phrase agrammaticale, presque inutile, puisque quelques enfants la suppriment, on attaquera la phrase correcte dès que le langage petit-nègre sera assez riche, dès que la compréhension de l'enfant sera devenue suffisante. Cette attaque se fera comme nous le disions précédemment, à propos de la correction de la phrase agrammaticale, par le rythme, le chant même. On pourra, en effet, faire beaucoup chanter l'enfant en s'amusant. Pour ce faire, on choisira de préférence des chansons comportant des paroles simples, familières, un peu enfantines qui soient à la fois gaies, alertes, amusantes et même pittoresques. D'autre part, on usera beaucoup de petites conversations. Les phrases proposées seront courtes, sérieées au début, un peu stéréotypées ; dans la suite on laissera l'enfant les diversifier, même si cette innovation entraîne quelques fantaisies dans la construction des phrases, celles-ci se corrigeront facilement par le besoin d'oreille maintenant bien ancré chez l'enfant.

L'éducation du langage n'est pas tout : il faudra de plus — et ceci dans l'intérêt du langage lui-même — normaliser la vie quotidienne de l'enfant en créant chez lui des habitudes qui entraîneront forcément à une vie régulière, calme, dans l'engrenage de laquelle l'enfant sera pris, au grand profit de la réflexion, de l'attention.

Il faudra, de plus, beaucoup attendre du jeu qui fera naître l'initiative, développera l'adresse des mains, parfaiera la compréhension souvent défectueuse ; on conseillera des promenades à la campagne qui ouvriront l'intelligence, des mises en contact avec d'autres enfants enfin, qui développeront l'esprit de société, la gaieté.

Mais il faudra surtout obtenir de la famille une éducation compréhensive, suffisamment douce et ferme, qui ne cède pas aux caprices et fait comprendre à l'enfant la nécessité d'exprimer ses désirs, ses pensées. Ce point est capital. Nous y insistons beaucoup, car une rééducation peut être complètement endommagée par un soutien familial insuffisant.

Une telle rééducation est longue et demande au minimum 2 ans. Elle doit se faire en séances particulières, hors du milieu familial de préférence, au rythme de 2 à 3 par semaine. Comme toujours, ces séances seront de courte durée, 3/4 d'heure au plus, souvent entrecoupées de jeux.

Si la rééducation ne peut se faire sur place, il faudra envisager des contacts fréquents et séparer plus nettement l'acquisition des diverses phases du langage : mots d'abord, phrases petit-nègre ensuite, mais ceci seulement lorsque ces derniers seront nombreux et bien solidement ancrés ; lorsque la phrase petit-nègre sera très sûre, on abordera enfin la phrase correcte. Chacune de ces acquisitions, un peu délicate, sera faite avec le rééducateur qui donnera ensuite à la mère toutes indications voulues pour leur maintien.

*

* *

Avant de terminer, nous apporterons ici le détail d'une rééducation faite suivant ces principes et régulièrement suivie par nous-même du commencement à la fin.

Cette rééducation-type concerne la fillette qui fait l'objet de l'observation B.

Cette fillette de 4 ans, sans antécédents nerveux héréditaires ou personnels, n'a comme seul antécédent pathologique qu'un épisode fébrile survenu à l'âge de 9 mois. Cet épisode aurait nettement ar-

rété le gazouillis et déterminé un changement notable dans le comportement du bébé.

Excellent état physique. — Organes des sens normaux. — Pas de malformations ou paralysies des organes articulatoires ou phonateurs. Pas de comitialité.

Intelligence vive, mais manque d'initiative accusé.

Education sévère et incompréhensive donnée surtout par des personnes de nationalités étrangères.

Compréhension du langage articulé réduite aux seuls mots désignant les objets usuels que l'enfant a coutume de manier.

Expression réduite au langage mimique. Langage phonétique (verbal) inexistant.

La rééducation décidée, est entreprise de suite — 4 mai 1929 — hors du milieu familial, en séances particulières de courte durée, au rythme de 3 par semaine.

Programme à suivre : D'emblée nous rejetons l'attaque par l'imitation des bruits, des sons ; l'enfant nous semble, psychiquement, trop évoluée. On pense plutôt :

1° Obtenir de l'enfant la répétition des mots connus.

2° Arriver, petit à petit, à la compréhension de certains verbes signifiant un acte accompli couramment.

3° Essayer de faire énoncer une petite phrase courte composée des mots (substantifs et verbes) connus.

4° Arriver ensuite à la compréhension des adverbes. Les faire utiliser dans les phrases déjà articulées.

5° S'attaquer ensuite aux adjectifs ; les faire passer rapidement dans la phrase.

6 ° En arriver ensuite à la compréhension de notions plus abstraites, telles que celles des jours de la semaine, situation du jour présent par rapport aux jours précédents ou suivants, etc...

7° Introduire des particules simples, tels que : le, la, les, un, une, de, du, aux...

8° Enfin, introduire de petites locutions courantes donnant à la phrase une certaine souplesse...

Mais de tout ce programme, rien ne subsista dès les premiers jours. Mieux valait suivre l'enfant qui nous entraînait dans une autre voie. Si nous l'avons mis là, c'est pour montrer, une fois de plus, la souplesse que doit avoir le rééducateur.

4 Mai 1929.

On aborde le programme nettement établi. On s'attachera à l'émission d'un mot désignant un objet ou un animal nettement connu. Mettant entre les mains de l'enfant un livre d'images, où se trouvent représentés quelques-uns des animaux composant ses jouets; nous la laissons le feuilleter et s'arrêter là où elle le désire. C'est là, en effet, le moyen le plus sûr de forcer la porte de ces petites intelligences pour ainsi dire mûrées.

Le regard de l'enfant s'arrête bientôt sur un beau chien, tout semblable à son jouet. Immédiatement son regard brille, sa physiologie devient joyeuse et son doigt va se poser sur l'image. Profitant de cet enthousiasme, nous lui disons très nettement — tout près de l'oreille: « *chien* ». Peine perdue, l'enfant s'interrompt à peine de la contemplation de l'image; son petit doigt va de la tête à la queue de l'animal, sans but; visiblement, elle est très absorbée par quelque chose et ne nous entend pas. Il faut la sortir de sa contemplation, la forcer à écouter. Dès que nous la sentons « à nous », en même temps que nous posons son doigt sur l'image du chien, nous articulons le mot « *chien* » très nettement à son oreille. Aucune répétition. Par une mimique impossible à décrire, inspirée de la situation embarrassante du moment, nous lui faisons comprendre que cet ensemble de phonèmes « *chien* » sert à désigner son animal favori. Après quelques secondes de gesticulations variées, on voit se dessiner un mouvement des lèvres, mais aucune émission sonore ne se fait jour.

Songeant tout à coup qu'il s'agissait là d'un ensemble phonétique difficile à articuler, nous le décomposons en ses éléments. Sans nous donner la peine de fournir à l'enfant aucun principe de phonétique auquel elle n'aurait strictement rien compris, nous nous amusons simplement à faire imiter le bruit « du chemin de fer » — « *ch* » « *ch* ». — Très rapidement, le phonème « *ch* » est nettement articulé. L'acquisition du « *i* » et du « *in* » est rapide. Il a suffi de prononcer ces deux phonèmes très nettement à l'oreille. Presque instantanément l'enfant les a répétés.

Profitant de la bonne volonté évidente et surtout de la joie de la réussite, nous nous amusons à faire succéder très rapidement les trois phonèmes « *ch* » « *i* » « *in* » en les détachant nettement d'abord, puis en les fusionnant petit à petit. Chantonnant avec elle,

puis l'accompagnant en sourdine, nous finissons par obtenir une réussite, puis deux, puis trois. Continuant alors le même petit exercice, nous laissons le mot s'ancrer solidement, avant de féliciter l'enfant et surtout avant de lui en demander la répétition volontaire, nettement détachée. Celle-ci est parfaite. L'ensemble phonétique est émis avec autant de sûreté après quelques minutes de repos ; il l'est de la même façon en fin de séance. L'émission du mot chien n'est peut-être pas parfaite en ce sens que l'enfant persiste à le décomposer ; la fusion encore incomplète, enlève au mot son « fini » son « chantant », mais il est parfaitement reconnaissable.

Continuant à feuilleter le livre d'images, nous passons à l'émission du mot « *lapin* », choisi dans les mêmes conditions que précédemment. Là, il n'y a aucune difficulté. Le mot est encore décomposé, il est vrai, en ses éléments phonétiques, mais au premier essai « *la* » est très nettement répété et « *pin* » est émis parfaitement. La fusion ne donne aucune peine et sans hésiter la fillette répète le mot « *lapin* » prononcé nettement à son oreille.

Ravie de pouvoir s'extérioriser, l'enfant se transforme en un clin d'œil. Emettre les mots « *chien* », « *lapin* » est pour elle une joie, puis un jeu. Petit à petit, toute trace d'effort disparaît et, gamine, elle se met à répéter à maintes reprises, « *ch i in* », « *la pin* ». Le pointage des images est même abandonné ; il ne reparait qu'en fin de séance au moment où l'enfant, sûre d'elle-même, décide de s'amuser vraiment : montrant le lapin, elle dit « *chien* » et inversement, tout en surveillant du coin de l'œil notre réaction qui se fait, bien entendu, ce que l'enfant veut qu'elle soit. La séance se termine par un jeu qui nous confirme dans l'idée que désormais les mots « *chien* » et « *lapin* » sont définitivement acquis. Le résultat, encourageant, guide la deuxième séance.

7 Mai 1929.

Arrivant à la maison, avant-hier, l'enfant, qui veut dire immédiatement à son père ce qu'elle a appris court à lui et, joyeuse, lance littéralement le mot « *chinpin* » ; elle ouvre la bouche pour prononcer un autre mot, mais s'arrête brusquement ne comprenant pas ce qui se passe. Elle a nettement l'impression de deux groupes phonétiques, mais ne les retrouve pas ; les ayant inconsciemment fusionnés, le rythme, de ce fait rompu, la désoriente. Le premier

moment d'étonnement passé, elle se résigne et, le lendemain, le surlendemain, elle répète à plusieurs reprises « chinpin » en prenant parmi ses jouets un chien, un lapin. Il lui fut impossible de retrouver « chien » et « lapin », ne voulant d'ailleurs pas les répéter à la suite de sa nurse.

Ce matin, comme sa nurse lui enfilait son manteau pour venir à nous, l'enfant dit « *chinpin* ». De ce jour, nous sommes pour elle « *Chinpin* », puis « *Chupin* » et enfin Mme Chupin. Cette appellation ne disparut que plus tard, à une seconde phase de l'évolution du langage. Nous le rappellerons en temps voulu.

Bien décidée à ne pas reprendre les mots « *chien* », « *lapin* », que nous pensons abîmés et définitivement déformés, nous passons de suite à la désignation d'autres images.

Le jeu adopté à la séance précédente est continué. L'enfant est attirée par une sorte de clown drôlement vêtu d'un chapeau en accordéon et d'un large pantalon aux couleurs vives. L'embarras est grand devant ce choix. Comment nommer ce personnage ? Nous essayons « clown » pensant que ce mot court serait plus facile que celui beaucoup trop long de « polichinelle ». La répétition paraît d'abord impossible, puis, elle se fait quand même mais informe. La décomposition du mot en ses éléments phonétiques n'a pas plus de succès. Très gênée par la succession des deux consonnes « c » et « l », la fillette arrive cependant à prononcer exactement ces deux phonèmes en les dissociant, mais leur fusion est impossible. Que l'on essaye de prolonger l'émission du « c » pour en arriver insensiblement à celle du « l », que l'on tente le chant, le fredonnement, le résultat est toujours le même : échec complet dès que l'on tente « cl ». L'enfant met cependant beaucoup de bonne volonté et la meilleure de ses réussites fut « cou lou n » prononcé en accentuant la syllabation de chacun des groupements phonétiques. « Clown » est délaissé ; voué à l'échec, il vaut mieux ne pas trop insister et le laisser tomber dans l'oubli.

Nous tentons alors d'attirer l'attention de l'enfant sur une autre image ; une résistance se dessine ; Y... ne veut pas abandonner ce clown sans l'avoir nommé ; on tente alors « *polichinelle* » malgré une certaine répugnance ; le mot nous paraît beaucoup trop long pour être facilement retenu. Nous l'articulons cependant très nettement à son oreille et à la seconde répétition, nous entendons l'en-

fant dire à notre suite « po li chi nè le » sans qu'il soit besoin de lui apprendre à articuler chacune des syllabes. Il est vrai que le « p » avait déjà été prononcé dans « pin » de lapin ; « l » l'avait été dans « lou » (cou loun) ; « i » « ch » « n » avaient été travaillés à part soit à la séance précédente, soit au début de la séance de ce jour. Mais « o » et « è » n'avaient pas encore été prononcés isolément et surtout ils n'avaient pas été émis dans les groupements phonétiques « po » « nè ». De même, « l » n'avait été prononcé qu'associé à « ou » et à « a ». Bien plus intrigante encore, fut l'émission parfaitement exacte de « chi ». Alors qu'à la séance précédente il avait été impossible d'obtenir — il n'y avait cependant aucun entêtement de la part de l'enfant, nous en sommes convaincue — « chi » dans « chien », aujourd'hui « chi » est dit sans hésitation dans « polichinelle » et même dans « po chi nè » (reliquat de polichinelle). Il est vrai que l'enfant avait trouvé d'elle-même, dans le mot de « chinpin », le groupement phonétique « chin ». C'est là un des imprévus apparaissant à chaque pas dans la rééducation ; imprévus qui étonnent mais ne doivent pas rebuter. Ils sont les bienvenus ; ce sont eux qui permettront d'ouvrir parfois une porte fermée. Sautant alors sur cette occasion pour reprendre le mot « chien » que nous avons décidé de laisser, nous faisons dire à plusieurs reprises « po li *chi* nelle » en insistant particulièrement sur le « chi » que nous faisons très chantant. Bientôt, seule la syllabe « chi » se détache, et berçant l'enfant de son rythme, nous l'entraînons à nous suivre dans cette sorte de mélodie ; ainsi nous la conduisons insensiblement, inconsciemment presque à la prononciation du mot « chien » qui devient désormais « chi en » puis « chien ». Pendant quelques secondes, nous laissons l'enfant continuer sur ce rythme puis, la ramenons petit à petit à la prononciation normale, à tonalité basse d'abord, à voix de plus en plus haute ensuite. L'enfant finit par s'entendre elle-même et, ravie de se savoir capable de prononcer le mot « chien », elle nous regarde très en face et articule nettement « chien ». Allant aussitôt à l'image, elle montre tous les chiens du livre et dit à chaque fois « chien » sans aucune hésitation. Se souvenant de la séance précédente, elle cherche le lapin, le trouve ; mais au moment de le nommer, elle hésite ; prévenant l'émission d'un mot erroné (chinpin, par exemple), qui aurait pu définitive-

ment compromettre le nom de cet animal, nous lui articulons très nettement à l'oreille « *lapin* ». La répétition est immédiate et exacte.

10 mai 1929.

Les mots « *chien* », « *lapin* » ont été répétés plusieurs fois à la maison très exactement en présence d'un jouet. « *Polichinelle* » le fut également en présence d'une image, mais s'il est dit sans omission d'aucune syllabe, le jour qui a suivi la séance de rééducation, il s'écourte le deuxième jour et ce matin, il est devenu « *pochiné* ».

Nous laissons le mot « *polichinelle* » sans essayer de le parfaire ; il est difficile à retenir de par sa longueur et n'est pas de première utilité. Encore guidée par les désirs de l'enfant, nous essayons « *Messieurs* ». Grande difficulté à articuler « *ssieu* ». Il faut encore décomposer le mot en « *Me ssi eu* ». La syllabation de ce mot a persisté longtemps et ne s'est vraiment atténuée qu'en janvier 1931. Mais il faut bien noter que les phonèmes « *Me* » et « *eu* » de même que le groupement phonétique « *si* » n'ont rencontré aucune difficulté d'articulation. Ils ont été répétés dès la première incitation, puis émis spontanément sans aucune difficulté.

Quant au mot « *Madame* », il est articulé de suite très exactement. Montrant une image, nous avons dit *Madame*, et l'enfant a répété sans aucune difficulté « *Ma da me* ». « *Ma* » est parfait, « *da* » est correct bien que ces deux groupements phonétiques n'aient jamais été prononcés encore, « *Me* », déjà émis dans « *Messieurs* », ne présente aucune difficulté.

14 mai 1929.

L'enfant a dit plusieurs fois à la maison « *chien* » « *lapin* » « *pochiné* » « *Messieurs* » « *Madame* » soit en désignant le jouet en question, soit en voyant passer quelqu'un dans la rue. Il n'y a jamais eu d'erreur ni dans la prononciation, ni dans l'application du mot.

Voyant l'intelligence de l'enfant, son esprit éveillé, nous décidons de ne pas nous éterniser dans une énumération sèche des objets. Nous pensons que l'émission d'une petite phrase courte, simple, débarrassée des outils grammaticaux qu'elle ne peut déjà retenir, l'amuserait plus encore. Utilisant les mots qu'elle sait, nous choisissons deux « états » faciles à comprendre et, pour ainsi dire, de démonstration aisée : être *assis* — et être *debout*. Dans un

livre d'images, nous lui montrons un lapin assis, un chien assis, un Monsieur assis, une dame assise, et à chaque fois nous lui faisons répéter en ritournelle : chien assis, lapin assis, etc... ; nous désignant nous-même par « chupin », nous disons « chupin assis » ; la désignant, nous disons : Y... assise (elle et nous l'étions en effet). Le jeu amuse et donne le résultat espéré.

Procédant de la même façon pour faire comprendre ce qu'est la position « *debout* », l'enfant saisit rapidement la différence. Allant à l'image, elle montre successivement, tout en articulant : chien assis, lapin debout ; se mettant elle-même alternativement dans la position « *assise* » et « *debout* », elle dit, sans se nommer cependant, (elle ne se nomme que par gestes) « *debout* » « *assis* » puis, nous invitant à en faire autant, elle articule nettement sur un ton de commandement ou de prière, « *chinpin assis* », « *chinpin debout* ».

A noter que l'enfant n'eut aucune difficulté à prononcer les mots « *assis* », « *debout* ». Elle le fit très nettement dès la première émission, avec tendance à syllaber cependant.

A noter également l'apparition d'un nouveau phonème « *b* ». L'enfant en possède actuellement 18 (« *ch* » « *in* » « *l* » « *a* » « *p* » « *u* » « *c* » « *ou* » « *n* » « *e* » « *é* » « *ê* » « *o* » « *m* » « *s* » « *d* » « *b* »).

16 mai 1929.

Rentrant à la maison, l'enfant n'a cessé dans le tram ou dans la rue, de dire « *Monsieur assis* », « *Monsieur debout* », « *Madame assis* », « *Madame debout* » au grand étonnement des voyageurs ou des piétons. Il en fut de même le lendemain et le surlendemain. Dans son lit, à moitié endormie, elle disait encore « *Monsieur assis*, *Chinpin debout* » et le matin, à peine éveillée, sa nurse l'entendit s'amuser de ces phrases. Tous les mots acquis sont conservés.

Même jeu que précédemment pour la compréhension des deux états : « *être couché* » et « *courir* ». Là encore nous avons choisi deux états nettement différents. La compréhension en est facile et, rapidement l'enfant dit en parlant du chien endormi près de sa niche, « *chien couché* » puis, désignant un lapin qui gambade à travers champs, elle dit « *lapin court* » ; elle-même se met à courir tout en disant « *court* », puis s'étend sur un divan, en disant « *couché* ».

A noter l'introduction d'un nouveau phonème « r » qui rencontra quelques difficultés. Pour arriver à son émission parfaite, il fallut recourir à l'imitation du bruit que fait une roue de chariot tournant rapidement. Pour le fixer plus sûrement, nous avons eu recours à la palpation de la glotte — simple moyen mnémotechnique, nous tenons à le faire remarquer, car le phonème « r » a été émis par imitation du bruit proposé avant même que la palpation du larynx fut employée.

A noter également l'absence de toute difficulté pour la prononciation de la syllabe « ché » ; « cou » fut exactement prononcé dès le premier essai ; il est vrai qu'il l'avait été antérieurement dans le mot « clown » devenu « cou lou ».

18 mai 1929.

A la maison, l'enfant continue avec le même entrain à répéter les petits jeux de la séance de rééducation, mais elle ne peut supporter que sa nurse intervienne pour changer quoi que ce soit à la mise en scène ; elle se refuse également à répéter après elle un mot nouveau, ou même tout mot ancien que, cependant, elle connaît parfaitement. Calquant ses jeux sur ce que nous lui faisons faire, elle ne peut se décider à laisser introduire quelque chose de nouveau qui n'ait pas été indiqué par nous. Aucun mot n'est perdu ; on sent qu'à chaque séance on bâtit sur des fondations solides.

On revient au vocabulaire pour l'enrichir un peu. On choisit les mots « *fauteuil* » et « *chaise* » qui pourront servir à compléter les phrases ébauchées. « Fauteuil » donne quelques difficultés dans la prononciation du groupement phonétique « euil ». Il faut décomposer « eu i e » puis « eu ie ». Il n'est cependant pas nécessaire de recourir à un moyen mnémotechnique. « fau », bien que comportant un phonème non encore émis, « f », est répété très nettement dès le premier essai.

Quant à « chaise », la réussite est immédiate bien que le mot comporte, lui aussi, un nouveau phonème « z ». Pour obtenir « chai », il a suffi de reprendre le « ché » de couché et de l'amener au « chai », en transformant insensiblement le « é » en « è », ce ne fut qu'un jeu.

21 mai 1929.

Les acquisitions des séances précédentes sont durables. Tous les

mots appris sont conservés. L'enfant les prononce toujours avec autant d'entrain ; elle revit avec un réel plaisir les petits jeux de la séance de rééducation.

Profitant des deux derniers mots acquis à la séance d'avant-hier, nous essayons de compléter les deux phrases « Messieurs assis », « Madame debout ». Nous asseyant dans un fauteuil, nous disons à l'enfant, en même temps que s'accomplissait le geste « Chimpin assise dans fauteuil ». Puis, nous déplaçant et allant à une chaise, sur laquelle nous nous asseyons, nous disons « Chimpin assise sur chaise ». Nous emparant ensuite d'un jouet, nous faisons exécuter au chien la même petite manœuvre ; le même exercice est fait avec un lapin. L'enfant qui a regardé attentivement d'abord, puis en amusée, sort brusquement de sa contemplation, prend les deux jouets et se promène dans toute la pièce en faisant asseoir ses jouets, successivement dans un fauteuil et sur une chaise. A chaque fois, elle répète « chien assis fauteuil », « lapin assis chaise ».

A aucun moment, elle n'a prêté attention aux deux prépositions « dans », « sur ». Visiblement ces mots n'éveillent en elle aucune image mentale, elle n'y prête aucune attention ; d'où l'impossibilité de les redire ; et cependant, à chaque fois, nous sommes intervenue pour les lui souffler au moment voulu. Il est inutile d'insister, nous remettrons à plus tard la compréhension de ces deux prépositions. Etant donné leur fixation difficile, mieux valait les attaquer isolément, dans une petite scène mimée spécialement.

Sentant la gêne qui résultait de l'impossibilité qu'avait l'enfant à se nommer, nous décidons de lui apprendre un groupement phonétique à cet usage. Jusqu'alors, chaque fois qu'elle voulait se désigner elle se montrait du doigt, puis achevait sa phrase. Pour bien lui faire comprendre ce que nous désirons, nous groupons autour d'elle tout ce qui lui est familier, y compris nous-même de façon à lui faire comprendre que les objets et les animaux n'étaient pas seuls à posséder un nom, elle y était d'ailleurs préparée un peu puisqu'elle nous avait baptisée, spontanément ou à la suite de sa nurse, « chimpin ». Pour l'amener logiquement à l'impression qu'elle aussi, devait avoir un nom et éveiller chez elle le désir de le connaître, nous imaginons la petite scène suivante : Pointant chaque objet rassemblé, et nous-même, du doigt, nous nous amusons à articuler chaque nom correspondant, rapidement, puis lentement ;

puis encore rapidement et lentement, de façon à créer une espèce de rythme. Puis, brusquement, au moment où elle était le plus entraînée à répéter après nous, nous nous arrêtons à elle, simulant l'étonnement ; elle paraît surprise elle-même de ne pas savoir comment se nommer ; nous regardant avec des yeux interrogateurs, elle attend une réponse ; à ce moment, nous lui articulons très nettement « bébé » — nom qui lui était donné chez elle —, elle le répète aussitôt. Désormais, elle sait qu'elle s'appelle « bébé » et le dit à tout instant en se désignant. Dès que sa nurse vient la chercher, elle se précipite vers elle, et, se montrant du doigt, lui dit « Bébé » avec un air satisfait.

23 mai 1929.

De retour à la maison, Y... fait toujours spontanément et avec joie sa petite répétition.

Laissant la fillette feuilleter tranquillement le livre d'images que, spontanément, elle était allée chercher, nous l'entendons émettre à haute voix et distinctement son petit répertoire. Tout à coup, silence. Que se passe-t-il ? Allant auprès d'elle, nous la trouvons fort embarrassée devant une image. Un chien était drôlement assis sur une table avec une pipe à la bouche, ou du moins à la gueule : deux particularités, bien faites pour étonner l'enfant qui n'avait pas coutume de voir un chien s'installer de cette façon. Nous la tirons d'un premier embarras, en lui montrant que le siège sur lequel était assis le chien, était une table toute semblable à celle qui se trouvait près d'elle, et pour lui faire mieux saisir ce que nous lui expliquons, avec elle, nous installons un « chien » (jouet) sur notre table. En même temps, nous lui faisons dire « chien assis table ». Une grosse difficulté se rencontre dans l'émission du mot « table », composé cependant de phonèmes très connus. Si chacun est correctement émis à l'état isolé, la fusion du « b » et du « le » est laborieuse ; il faut encore décomposer et la meilleure réussite enregistrée est « ta be le », « be et le » étant très accentués. Si la décomposition n'est pas maintenue, le mot se déforme tout en se réduisant à « ta », tout simplement, ou « tab » — « b », à peine entendu, est pour ainsi dire avalé — ou « tabe », lorsque l'enfant s'applique à imiter ce que nous lui proposons. Nous acceptons cette demi-réussite pour ne pas risquer une déformation complète, comptant sur le temps pour atténuer cette prononciation trop poussée. Il n'en

fut rien ; elle persista jusqu'au début de 1931, époque à laquelle nous décidons de faire quelques exercices spéciaux pour y remédier.

Revenant au livre, et continuant à le feuilleter — la pipe était oubliée — l'enfant s'arrête bientôt devant un lapin assis à terre : perplexité nouvelle ; comment nommer ce siège ? Nous recommandons le jeu qui avait fait saisir le mot « table » et bien vite l'enfant comprend la locution « *par terre* ». Seule, la prononciation en est laborieuse et l'on doit accepter « *pa re te rre* ».

Nous constatons, aujourd'hui, que l'enfant conçoit définitivement et exactement les diverses positions : « assise », « debout », « couchée ». Elle sait aussi que les deux premières peuvent se prendre sur un fauteuil, une chaise, une table et par terre.

25 mai 1929.

Pour faire comprendre à l'enfant la signification des deux prépositions « dans » et « sur », nous délaissions complètement les exercices des jours précédents ; nous avions en effet remarqué qu'une « chinoiserie » grammaticale pouvait la dérouter. Il fallait, en effet, faire comprendre qu'on était assis « *dans* » un fauteuil parce que, sans doute, la personne qui utilisait ce siège s'enfonçait entre deux bras qui l'entouraient mais que, par contre, on était assis « *sur* » une chaise parce que, sur ce siège, on ne s'enfonçait pas entre deux bras avenants. Ceci eut peut-être été compris grâce à une mimique appropriée ; mais une autre difficulté surgissait : pourquoi fallait-il faire dire « chien debout sur fauteuil », alors que tout à l'heure nous avions fait dire « chien assis dans fauteuil ». L'enfant n'aurait certainement pas compris cette subtilité. Nous délaissions donc complètement le jeu de la séance précédente et utilisons une boîte contenant des bonbons. Rapidement, l'enfant apprend à nommer très correctement les deux objets « boîte » et « bonbons ». Mettant alors un bonbon tantôt dans la boîte, tantôt sur la table, nous obtenons très vite la compréhension des prépositions « dans » et « sur » ; en fin de séance, Y... dit « bonbon dans boîte », « bonbon sur table », ce qui l'amène facilement à la répétition, intelligemment comprise, de « chien assis sur table », « lapin assis sur chaise », « Chimpin assise sur fauteuil ». Nous acceptons cette faute de français pour ne pas dérouter l'enfant.

28 mai 1929.

Nous essayons de faire saisir la signification de la préposition « sous » et de la locution « à côté de ». Partant du jeu exécuté à la dernière séance, nous plaçons encore un bonbon sur la table. Immédiatement la fillette nous dit avec des yeux brillants de joie « Bonbon sur table ». Prenant alors le bonbon, nous le faisons rapidement disparaître sous la table et disons à la fillette intriguée « bonbon sous table ». Le mot fut immédiatement saisi et les nombreux va et vient du bonbon sur et sous la table, avec accompagnement des petites phrases « bonbon sur table », « bonbon sous table », ancrèrent définitivement la notion apprise.

Pour faire saisir la signification et montrer l'emploi de la locution « à côté de », nous mettons la boîte sur la table et plaçons le bonbon à côté d'elle, la parole accompagnant le geste. Là encore, la difficulté est rapidement vaincue et, en fin de séance, on peut faire énoncer la phrase déjà complexe « bonbon sur table à côté de boîte ».

30 mai 1929.

Les acquisitions se maintiennent *toutes* aussi sûres ; dans les répétitions que l'enfant se fait à elle-même, elle ne perd rien de la netteté de sa prononciation ; elle a même des tendances à syllaber un peu trop. L'enfant a consenti hier, pour la première fois, à nommer à sa nurse qui le lui demandait, les jouets dont elle connaissait le nom. Elle a consenti également à revivre avec elle les jeux des séances de rééducation, la prenant comme témoin et non comme acteur. La nurse n'a d'ailleurs pas insisté car, nous a-t-elle dit, « je sens très bien que ma présence l'embrouille, déranger ses habitudes ».

Réfléchissant à ce qui venait de nous être dit, et pensant que la nurse très douce, très patiente, pouvait maintenant nous être d'un grand secours dans le travail entrepris, nous apprenons à l'enfant le mot « *Mademoiselle* ». Le mot est simple à prononcer en le décomposant, car il comprend des phonèmes connus. Seule, sa longueur le rend difficile à retenir en entier. L'enfant y arrive cependant et pour faire accepter définitivement la nurse et faire comprendre à Y... que celle-ci aiderait désormais, nous prions la jeune fille d'assister à une partie de la séance, en prenant part aux jeux.

L'enfant semble accepter difficilement l'introduction d'une étrangère, mais se résigne cependant, car nous insistons. Tant de chemin reste encore à parcourir, qu'il nous faut une aide pour nous seconder à la maison et faire apprendre à l'enfant quelques mots dans l'intervalle des séances. Il y a, en effet, quelque chose de curieux dans ce cas : l'enfant, intelligente et vive, répète exactement et retient intégralement ce qui lui est appris, mais elle ne fixe pas encore d'elle-même ce qui se dit autour d'elle. Il faut tout travailler, mot par mot. Est-ce manque d'effort ? Est-ce inattention ? Nous ne le croyons pas. Il nous semble plutôt, et cela nous paraît de plus en plus certain, qu'il y a manque d'initiative, hésitation à se servir de mots qu'elle n'arrive pas à isoler au milieu de phrases complexes. La fin de la séance est consacrée à la répétition de tout ce qui a été appris jusque là. Aucune lacune. Tout est parfaitement retenu. — La nurse est acceptée.

1^{er} juin 1929.

Nous bornant à enrichir le vocabulaire, ce jour, nous essayons de faire retenir à l'enfant plusieurs mots désignant ses vêtements. Il faut aller plus vite maintenant. Nous avons réussi avec : « robe », « jupon », « pantalon », « bas », « chemise ». Mais des difficultés se sont présentées pour : « soulier » et « corset ». Il a fallu accepter la décomposition en « sou lié » et « co re sé ». A noter que l'enfant a toujours une tendance à accentuer l'articulation de chaque syllabe qu'elle détache nettement, elle dit « ro be », « che mi se »...

Les séances sont interrompues jusqu'au 11 juin pour raison de santé.

11 juin 1929.

Malgré l'interruption des séances, toutes les acquisitions sont conservées. Y... n'a rien oublié. Seul, le mot Mademoiselle est devenu « Maze » qu'il a été impossible à la nurse de corriger. Elle a même appris avec sa nurse : « manteau », « chapeau », qui furent rapidement très bien prononcés. Y... se fait un plaisir de nous montrer tout son petit savoir. Laissant de côté le mot « Mademoiselle », vraiment trop long, et acceptant comme définitif le diminutif « Maze » d'un usage, somme toute assez répandu, nous travaillons à enrichir encore le vocabulaire. Nous essayons de faire prononcer le nom de tout ce qui est nécessaire à la mise du couvert.

Objets en mains, nous proposons : « *cuillère* ». La répétition est difficile, il faut accepter la décomposition nettement syllabée : « *cu i è re* » ; « *fourchette* » : devient « *fou re ch è te* » ; « *couteau* » : est facilement répété et très normalement ; « *verre* » : devient « *v è re* » ; « *assiette* » : devient « *a si è te* » ; « *soupière* » : devient « *sou pi è re* » ; « *pot-à-eau* » : « *pot-à-eau* » ; « *bouteille* » : « *bou tè ie* ».

Estimant les acquisitions suffisantes pour ce jour, nous arrêtons là les acquisitions nouvelles et préférons stabiliser la prononciation des mots qui viennent d'être acquis. L'essai d'introduction de ces mots dans les phrases connues est couronné de succès ; Y... se fait un jeu d'accompagner chacun de nos mouvements des petites phrases suivantes « *cu i è re sur ta be le* » ; « *couteau pa re te re* » ; « *v è re sous ta be le* » ; « *cou teau à côté cu i è re* », etc...

13 juin 1929.

Stabilité toujours très grande de toutes les acquisitions. Nous tentons un essai. Jusque-là, nous avons reculé devant l'introduction des articles ; nous avons également négligé l'emploi du verbe « être », nous bornant à inculquer à l'enfant des phrases « *petit-nègre* ». La raison en est simple : en étudiant l'enfant plus complètement au cours des séances précédentes, nous avons nettement senti la nécessité d'objectiver toutes choses à ses yeux. Seuls, les mots désignant des objets vus et touchés, seuls des actes qui avaient pu être vécus étaient retenus. Il fallait donc s'attendre à un échec pour l'emploi de particules ne comportant pas de soutien sensoriel. Comment, en effet, objectiver « le », « la » et le verbe « être » ? Nous faisons cependant l'essai ; faisant chanter notre voix, tout en rythmant la phrase, nous disons avec la fillette « *Le verre est sur la table* » ; « *le couteau est sur la table* »... etc.

Tout d'abord, l'enfant est surprise, elle s'arrête et ne nous suit plus ; désorientée dans ses souvenirs auditifs, elle ne reconnaît sans doute plus les mots simples qui lui sont familiers. Il est vrai que trois causes d'erreurs existent : emploi du « le » devant verre ; emploi de « la » devant table et emploi de « est ». Fallait-il expliquer ces bizarreries à l'enfant ? Mieux valait ne pas le faire. D'ailleurs, comment s'y prendre ? Nous préférons reprendre chaque mot séparément et compléter les « leit-motifs » verbaux déjà connus ; « le verre », « le couteau », « la cuillère », « la fourchette », « la soupière ». Nous éliminons « l'assiette » (pour ne pas aborder toutes les

difficultés à la fois : « l' »). Puis, l'enfant paraissant sûre, nous reprenons notre phrase : « Le couteau est sur la table ». L'introduction du « est », rendue très évidente par accentuation, ne paraît pas désorienter outre mesure. Nous pouvons ainsi continuer. « Le couteau est dans la boîte ». Chose curieuse, alors qu'il avait fallu travailler à part la fusion de l'article « la » avec le substantif « table » ; il ne fut pas besoin de procéder de la même façon pour fusionner le même article avec boîte. L'enfant y fut pour ainsi dire entraînée instinctivement, comme prise dans une sorte de rythme auquel il lui est maintenant impossible d'échapper. Cette efficacité du rythme est certaine : dès que l'enfant l'abandonne, elle paraît beaucoup moins sûre ; il lui arrive même d'omettre les particules que nous nous essayons à fixer actuellement.

18 juin 1929.

Il faut parfois rappeler à l'enfant la prononciation exacte de certains mots — « fourchette », « cuillère », en particulier — qui ne paraissent pas très stables quant à la prononciation.

Enrichissement du vocabulaire: objets en mains, encore, nous faisons nommer des ustensiles de cuisine et de ménage : « casserole » : *ca se ro le* ; « fourneau » : *fou re no* ; « marmite » : « *ma re mite* » ; « balais » : *ba lais* ; « torchon » : *to re chon* ; « pelle » : *pè le* ; « balayette » : *ba lè i è te* ; « pincettes » : *pincè tè* ; « brosse » : *be ro se*. Il faut noter que tous ces mots sont répétés très exactement, dès le premier essai. Seule persiste une syllabation un peu trop poussée. Nous n'essayons pas de la corriger, pensant que c'est ce qui permettra la fixation définitive des mots appris.

Essai de compréhension et d'utilisation intelligente des verbes : « donner » et « prendre ». Tendant la main à l'enfant, nous lui demandons de nous passer tous les jouets réunis sur la table ; à chaque fois, nous accompagnons le geste des phrases « Donnez la cuillère, la fourchette, » etc... Le jeu est rapidement compris et bientôt les rôles sont renversés : l'enfant demande et c'est nous qui faisons passer les objets désirés. Alors qu'Y... continue à demander, nous arrêtons tout à coup le mouvement qui nous fait tendre ce qui est convoité et nous lui disons simplement « prenez ». L'enfant qui suit son jeu, n'a pas saisi de suite notre changement d'attitude et attend toujours la main tendue ; comme rien n'arrive elle finit par s'en étonner et du regard nous interroge. Ne faisant toujours au-

cun mouvement, nous réitérons notre ordre et disons encore « *prenez* » tout en conduisant sa main sur l'objet. Dès lors, le mot « *prendre* » est compris et à la seconde manœuvre, il n'est pas besoin de lui montrer le geste à faire.

20 juin 1929.

Tendant la main vers l'enfant dès son arrivée, nous lui disons « Donnez le chapeau de Bébé ». Elle le tend. « Donnez le manteau de Bébé ». Elle le tend. Elle n'a donc pas oublié le sens de « donnez ». Du même coup, nous complétons la phrase — adjonction de l'article « de » — elle la dit maintenant très correctement. Il en est de même pour « prenez ». Le mot paraît définitivement fixé.

Rendant chapeau et manteau à l'enfant, nous la prions de se vêtir avec cette simple phrase : « *Mettez le chapeau* » ; *mettez le manteau* ». Elle le fait, bien que la chose lui paraisse singulière ; à peine arrivée, elle ne comprend pas la nécessité de se vêtir. Elle le fait quand même et l'accomplissement de cet acte qui lui était demandé contre toute logique, rassure quant à la compréhension certaine du mot « mettez » pris dans le sens de « *se vêtir* ». L'une des significations du mot « mettre » était saisie. Il fallait maintenant faire comprendre la seconde, c'est-à-dire celle de « *poser* », ce qui fut fait en priant l'enfant de « *mettre* » la plupart de ses jouets par terre, sur la table, dans la boîte, etc... Là encore, le jeu donne le résultat attendu.

Enrichissement du vocabulaire : « Porte » : *po re te* ; « fenêtre » : *fe nè te* ; « cheminée » : *che mi née* ; « tapis » : *tapis*. L'enrichissement se fait toujours avec la même facilité, mais l'enfant persiste à syllaber en accentuant sur chaque syllabe.

22 juin 1929.

Pour la première fois, nous abordons la forme interrogative. « Où est le chapeau de Bébé ? » Pas de réponse. Nous renouvelons notre interrogation et montrant le chapeau, nous achevons : « *Là* ». A la quatrième répétition, l'enfant a saisi et intervertissant le rôle, avant même que nous le lui demandions, elle se pose à elle-même des questions successives, tout en faisant chaque fois la réponse « *Là* ».

Dans ce jeu, un peu d'initiative commence à se faire jour. A deux reprises, l'enfant a fait suivre la réponse « *là* » des locutions « *sur*

la table » et « dans la boîte ». Il ne lui était encore jamais arrivé de se permettre une réponse différente de celle qui lui était apprise.

Enrichissement du vocabulaire : « Nez » ; « bouche » : bou chie ; « oreille » : o ré i e ; « cheveux » ; « dents » ; « bras » : be ras ; « main » ; « pied » : pi é. Seuls les mots : oreille, bras et pied ont offert quelques difficultés.

25 juin 1929.

Utilisant toujours le jeu, nous sommes arrivée à la compréhension de deux locutions interrogatives « qu'est-ce que c'est que ça » appliquée à un objet, et « qui est-ce » appliquée à une personne. L'enfant a saisi, mais l'articulation de ces deux locutions est laborieuse.

Enrichissement du vocabulaire : « Banane » : ba na ne ; « fraise » : fe rai se ; « pomme » : po me ; « poire » : poi ré ; « prune » : pe ru ne ; « cerise » : ce ri se. Seuls les mots « fraise » et « prune » ont dû être un peu travaillés.

27 juin 1929.

Les deux phrases interrogatives apprises à la séance précédente ont subi des transformations elles sont devenues : « Quoi c'est ça » et « Qui c'est ça ? » Nous ne tentons pas leur correction, pensant que la forme correcte est par trop difficile. Nous nous contentons de les compléter en donnant la réponse : « c'est le couteau », « c'est le bonbon », « c'est la porte », etc...

Enrichissement du vocabulaire : « crayon » : crai i on ; « plume » : pe lu me ; « encrier » : en ke ri é ; « papier » : pa pi é ; « gomme » : go me. Peu de mots sont acquis, car tous ont présenté de réelles difficultés, mis à part le groupement phonétique « gomme ».

29 juin 1929.

Essai de compréhension des verbes « laver », « écrire », « couper ». Toujours acteur principal, l'enfant accomplit le geste en même temps qu'elle prononce avec nous « Bébé lave la main », « Bébé écrit », « Bébé coupe le papier ». La prononciation des mots « lave », « coupe » est de suite parfaite ; celle du mot « écrit » offre plus de difficultés, il faut encore décomposer en « é ke ri ». Une question se posait : fallait-il faire précéder « main » de l'article « la » ou de l'article « les » encore ? Nous avons préféré ne faire laver

qu'une main et faire dire « la main », nous réservant à plus tard la compréhension du pluriel.

Enrichissement du vocabulaire : « pain » ; « vin » ; « soupe » : sou pe ; « viande » : vi an de ; « pomme de terre » : po me de te re ; « épinards » : è pi na re ; « carotte » : ca ro te. Seuls les mots « épinards, pommes de terre », un peu longs, et le mot « viande », furent difficiles à retenir.

2 juillet 1929.

Nous abordons l'emploi de quelques locutions : « *Donnez le pain, s'il vous plaît* », « *donnez la viande, s'il vous plaît* », « *donnez le vin, s'il vous plaît* » sont acquis. L'enfant a très bien compris que les mots « s'il vous plaît » devaient être ajoutés chaque fois qu'elle demandait quelque chose, mais c'est pour elle une réelle difficulté de prononcer cette locution très compliquée de par la présence de deux groupements phonétiques « s'il » que l'enfant doit décomposer en « si le » et « plaît » qu'elle est obligée de transformer en « pe lai ».

Enrichissement du vocabulaire : « livre » : li ve re ; « image » : i ma ge ; « petite fille » : pe ti te fi ie ; « petit garçon » : pe ti ga re çon.

4 juillet 1929.

L'expression « s'il vous plaît » est devenue « siou pe lai ». Nous l'acceptons sans la corriger.

Grâce à l'utilisation de comparaisons, les adjectifs « grand » et « petit » sont compris et désormais l'enfant sait que le « bonbon est petit » tandis que « la boîte est grande ». Il faudrait aborder la compréhension de l'adjectif « gros » et faire comprendre qu'une « pomme est grosse » alors qu'une « table est grande » et une « maison est haute ». Nous y renonçons, craignant d'introduire des complexités trop grandes et laissant au temps le soin de faire ce que nous pensons ne pas pouvoir aborder dès maintenant.

A l'aide d'un bonbon et d'une pincée de sel, déposés sur la langue nous en arrivons à la compréhension des deux adjectifs « bon » et « mauvais ».

Départ pour les vacances. La rééducation active et vraiment poussée, s'arrête là pour l'instant. L'enfant part, avec sa nurse munie des indications relatives au travail des vacances : celle-ci

devra surtout chercher à maintenir les acquisitions de ces deux derniers mois. Elle devra, puisque l'enfant l'accepte maintenant, essayer d'enrichir encore le vocabulaire et introduire dans le petit répertoire de l'enfant quelques phrases nouvelles.

Si, maintenant; l'on fait le bilan de ces deux mois de travail, on note les faits suivants : l'enfant sait maintenant désigner par leur nom, tous les objets usuels dont elle se sert couramment. Elle connaît aussi la signification de certaines prépositions et locutions courantes qu'elle est capable d'employer intelligemment. En outre, elle peut actuellement manifester ses désirs et ses peines en phrases petit-nègre. Mais on ne note pas encore d'initiative dans le langage. Y... s'exprime toujours uniquement avec les mots et les embryons de phrases apprises en séances de rééducation. A la maison, elle les travaille seule ou avec sa nurse, mais ne s'essaye pas à faire des emprunts au langage des personnes de son entourage. Elle paraît ne pas oser se lancer ; elle hésite encore et ne se sent sûre qu'avec ce qui lui est spécialement appris.

En octobre 1929, Y... nous revient en piteux état « linguistique » si l'on peut dire. Elle bafouille horriblement. On ne la comprend plus : son langage est rapide, mal articulé, tous les mots sont déformés, s'enchevêtrent les uns dans les autres. C'est atroce. La surprise est douloureuse, mais les choses s'expliquent facilement. L'enfant, heureuse et fière de montrer ce qu'elle savait aux membres de sa famille qui ne l'avaient jamais entendue articuler un son, s'est mise à parler rapidement et beaucoup, ne faisant plus aucune attention à l'articulation des mots. De plus, reprenant son indépendance et ne craignant plus notre intervention, elle s'est complètement affranchie des siens et a refusé la direction de sa nurse. Si bien que, mélangeant consonnances françaises et étrangères entendues autour d'elle, elle en est arrivée à s'exprimer dans un « charabia » épouvantable.

Triste rentrée ; nous nous remettons cependant à l'œuvre, sans trop de découragement et tâchons de réparer les désastres, en reprenant les exercices d'articulation. En 6 semaines, un peu d'ordre est remis et le langage de l'enfant est de nouveau correct. Malheureusement, les séances de rééducation ne peuvent être continuées et rien n'est fait dans cette fin d'année 1929 et les premiers

mois de l'année 1930 ; l'enfant eut coup sur coup, rougeole sévère compliquée de bronchite, varicelle, coqueluche d'où nouveau recul.

Les séances de rééducation sont reprises en *novembre* 1930, et cette fois, la correction du langage déjà acquis mais déformé, se fait rapidement et totalement, de novembre à fin décembre 1930. Dès ce moment, ne nous occupant plus qu'à titre épisodique de l'enrichissement du vocabulaire, nous abordons l'acquisition de la phrase correcte suivant notre méthode habituelle. Il ne nous restait plus qu'à faire beaucoup parler l'enfant sur des sujets assez semblables, de façon à l'obliger à l'emploi de phrases stéréotypées sériees auparavant. Devenant de plus en plus bavarde et curieuse, l'enfant s'y prête volontiers et c'est ainsi que les phrases négatives, interrogatives, exclamatives, narratives, furent travaillées tour à tour en série. Très rapidement, l'enfant se les assimile. Si bien qu'en six mois — janvier 1931 à fin juin de cette même année — un immense progrès fut fait et l'enfant partit en vacances sachant s'exprimer à peu près normalement. Mais, pour que son langage fut corret, elle devait parler lentement, prêter une grande attention à ce qu'elle disait. Elle gardait de plus, une articulation un peu poussée, donnant à son langage quelque chose d'artificiel qui s'atténua d'ailleurs dans la suite. L'enfant, laissée à elle-même à partir de ce moment-là, n'a rien perdu de ce qu'elle avait appris. Elle s'exprime maintenant plus rapidement, mais toujours correctement.

*

* *

Amener en deux ans — elle aurait pu l'être à moins, s'il n'y avait pas eu interruption obligatoire — une enfant au langage, est chose presque inespérée, qui a tenu à l'enfant elle-même, à la sagesse de la famille aussi. Les choses n'en vont pas toujours ainsi. Il est des enfants particulièrement entêtés qui ne veulent pas abandonner un mutisme commode, trop facilement servi par un entourage vigilant, toujours prêt à combler les moindres désirs.

Dans ces cas, l'échec est à peu près certain, si l'on n'arrive pas à contourner cet entêtement farouche qui aime mieux renoncer qu'essayer, si l'on n'arrive pas non plus à convaincre la famille trop attentive. Nous avons vu le fait se produire deux fois : l'une de ces enfants observées a dû être mise dans un Institut spécial où l'éducation collective, beaucoup plus indirecte, heurtait moins et excitait l'amour-propre, où le contact aussi avec d'autres enfants, de niveau intellectuel à peu près semblable, ne décourageait plus et était une sorte de réconfort.

L'autre de ces enfants, jeune fille de 18 ans actuellement, (observation D) nous est restée. Nous la suivons depuis plus de 4 ans. Les premières séances de rééducation auraient été désespérantes si elles n'avaient été comiques : dos tourné à plusieurs reprises, se retournant encore lorsque prenant notre chaise, nous aussi, nous réapparaissons pour proposer l'émission d'un mot, d'un simple son. Bouderies, entêtement dans un mutisme qui durait des heures, haussements d'épaules avec des « oh-la-la ! » de dédain, presque ; foudres insensés à la vue d'une image, frayeurs déterminant un mutisme instantané au moindre bruit entendu dans le vestibule voisin, etc... La douceur dont nous ne nous étions pas départie pendant longtemps n'aboutissant à rien nous avons changé de tactique ; il a fallu des mois et des mois pour vaincre cette résistance dont seule une juste, mais très grande sévérité eût raison. Et c'est ainsi que de la phrase petit-nègre très pauvre, on a pu passer à une phrase petit-nègre un peu plus riche. Plus d'un an après, nous attaquions la phrase agrammaticale à laquelle nous en sommes encore dans le langage spontané : la phrase correcte n'apparaissant que par intermittences, lorsque l'enfant s'y applique, et en séances de rééducation seulement. A la maison, la résistance n'est pas

encore vaincue. L'éducation, si faible pendant longtemps, est devenue enfin, grâce à notre insistance, plus sévère ; mais il y a un tel courant à remonter que nos craintes sont grandes pour l'avenir. Il y a toujours autant de bouderies, de parti pris de ne rien dire, alors qu'avec nous, avec Mlle MARTY chez qui l'enfant fut mise pendant quelque temps, pour essayer de la rééducation collective qui fut d'ailleurs abandonnée, elle parle.

Cette dernière observation est bien la triste illustration d'une éducation mal entreprise et peut-être mal dirigée en raison de circonstances particulières : trop de douceur au début, du côté familial, de notre côté aussi ; séances trop espacées — une par semaine la première année, une tous les 15 jours la seconde année, et enfin deux par semaine — entre lesquelles tout était perdu ; à chaque fois, il fallait reprendre le travail de la dernière séance et ainsi pendant des mois. Comment ne nous sommes-nous pas découragée ? Comment avons-nous consenti à continuer cette lutte ? Nous sommes encore à nous le demander ou du moins, nous avouons franchement que le mérite en revient au Professeur FROMENT qui pesa beaucoup sur nos fréquents désirs d'abandonner une tâche aussi ingrate.

RÉÉDUCATION DES ENFANTS QUI, NE PARLANT PAS, COMPRENENT ENCORE MAL LE LANGAGE

D'âge psychique plus jeune encore, sont ces derniers enfants dont le cas nous reste à envisager.

Les uns ont toute l'agitation, toute l'instabilité du bébé de quelques mois qui touche à tout mais ne regarde rien. d'autres ont encore toute l'indifférence du nouveau-né en-

dormi ne paraissant pas répondre aux multiples incitations du dehors. Petits êtres bouillonnants, trépidants, qui jamais ne se posent ne serait-ce que quelques instants ; petites masses inertes au contraire tout aussi rebelles à la pénétration par le monde extérieur, à la compréhension du langage ; ils sont de pauvres enfants à qui va toute la pitié et une certaine angoisse au sujet de leur lendemain. Que deviendront-ils ? Est-il humainement possible de faire quelque chose pour eux ? C'est là un gros point d'interrogation auquel seul l'avenir répond ; mais d'affirmations certaines, il est impossible d'en donner. Tant d'impondérables entrent en jeu, en effet, dans la formation d'une intelligence, tant de circonstances heureuses et fortuites peuvent se produire, tant d'éléments contraires peuvent brusquement venir barrer la route qu'il serait de la plus grande des imprudences de donner une affirmation quelconque ; elle serait si peu fondée ! On ne peut que supputer les chances et, ce faisant, aider la nature dans son évolution spontanée.

Dans de tels cas, la conduite à tenir est la suivante : attendre l'évolution de l'intelligence et n'intervenir en tant que rééducateur que lorsque l'enfant aura ses 12 ou 15 mois d'âge psychique. A ce moment, il comprendra le langage articulé, aura quelques notions de la vie courante et sera à même de bénéficier d'une éducation spéciale qui, entreprise plus tôt, n'aurait donné aucun résultat. L'éducation de ces enfants doit donc se faire en deux temps : temps d'attente, rééducation active, poussée, en tous points semblable à celle mise en œuvre chez les enfants qui, ne parlant pas, comprennent cependant le langage articulé. Nous n'y reviendrons pas.

Mais nous voudrions dire quelques mots de ce temps d'attente. Celle-ci ne sera pas passive : son activité aura, au contraire, deux champs d'action : ouvrir l'intelligence de l'enfant

au monde extérieur et l'intéresser aux sons, aux bruits, aux cris des animaux qu'on s'essayera à lui faire répéter. Pour ce faire, il faudra d'une part soumettre l'enfant à une discipline de vie quotidienne, d'autre part, essayer de l'amener doucement à l'articulation de sons simples.

Discipline de la vie quotidienne. — Si l'enfant a constitué sa marche, on le pliera à certaines habitudes d'ordre : remise en place du manteau, du chapeau au retour de la promenade, des vêtements le soir en se couchant sur une chaise auprès de son lit ; prendre le courrier et le transporter du vestibule dans le bureau ; aider à mettre le couvert. L'enfant devra apprendre aussi à s'habiller lui-même, à manger seul et proprement, etc... Tout ceci n'est que suggestion ; peu importe ce que l'on demandera à l'enfant, pourvu que tous ces actes soient faits régulièrement et tous les jours. Cette discipline enfin sera obtenue plutôt par jeu que par gronderies. Il faudra, en outre, beaucoup attendre des jeux et ceci conviendra aussi bien à l'enfant qui marche qu'à celui qui n'a pas encore acquis son équilibre. Ces jeux devront être renouvelés souvent, au fur et à mesure que l'enfant deviendra plus adroit et plus minutieux, sera capable de les exécuter plus compliqués, sans excéder cependant ce que l'enfant est capable de faire. Il ne faut pas oublier, en effet, que celui-ci n'a pas l'âge inscrit sur son extrait de naissance et, par là, nous voulons dire qu'il faudra ne pas aborder des jeux qu'habituellement on fait à cet âge : ceux-ci demandent une initiative que ces enfants-là n'ont habituellement pas. Mais il ne faut pas non plus les croire incapables de tout, et ne pas les solliciter à faire plus qu'ils ne font. Dans ce domaine, toutes les imaginations sont permises. On se souviendra simplement de la nécessité qu'il y a à multiplier les jeux, sans cependant le faire trop pour ne pas pousser l'en-

fant — ce à quoi il a déjà trop de propension — à sauter constamment d'une idée à l'autre. Il faudra simplement renouveler le stock des jeux et les garder assez longtemps pour que l'enfant s'y perfectionne et apprenne à se fixer.

Articulation. — On s'amusera à faire imiter des bruits et des cris d'animaux. C'est là le meilleur des exercices d'articulation, le plus attrayant, celui que l'enfant se développant normalement a tant de propension à faire. On se gardera bien de proposer la répétition d'un mot : cette tentative est, par avance, manquée. Tous ces exercices ne seront possibles que dans l'instant où l'enfant agité sera calmé, l'instable fixé, et l'endormi un peu éveillé. C'est pourquoi il est bon de chercher à obtenir — 3 ou 4 fois par jour — 5 à 10 minutes d'attention d'abord puis plus, sans jamais excéder 15 à 20 minutes. Ce n'est que pendant ces courts instants où l'enfant sera bien en mains qu'il sera possible de faire quelques tentatives. Le faire en pleine agitation ou en pleine torpeur est parfaitement inutile, ne correspond à rien. Ces petits exercices courts seront d'ailleurs interrompus dès que l'attention de l'enfant se fatiguera, dès qu'il s'impatiera, pour être repris à nouveau dans un moment favorable.

Tout ce travail préparatoire sera confié à la mère ; un rééducateur ne peut s'en charger. C'est un travail de tous les instants qui demande une cohabitation continuelle. Mais lorsque le temps aura achevé son œuvre, c'est-à-dire lorsque l'enfant comprendra la vie courante et un peu le langage articulé, le rééducateur devra entrer en jeu et commencer un travail actif. Dès ce moment, suivant les indications retirées de l'examen de l'enfant, on pourra fixer une date approximative quant à l'acquisition de la parole. Mais avant, il est impossible de pronostiquer quoi que ce soit, cette période

d'attente pouvant se prolonger beaucoup et rien malheureusement ne nous permet de dire si elle sera ou non définitive.

. . .

Nous voudrions terminer ce long chapitre par quelques considérations d'ordre général. Pour mener à bien une rééducation quelle qu'elle soit et la conduire au but, il faut non seulement s'y appliquer, mais encore savoir se mettre à la portée de l'enfant. Il faut transformer en jeux tous les exercices et ne pas agacer l'enfant par une insistance inopportune qui le ferait se buter.

Il ne faut jamais se départir de patience, ni devant les succès, ni devant les échecs. Il faut que la rééducation se fasse avec une certaine philosophie et il faut se dire que l'on obtiendra plus tard, à son heure, ce que l'on ne peut pas acquérir au moment où on le voudrait. Si même, cherchant un son, l'enfant en émet fortuitement un autre, il faut renoncer à ce que l'on cherchait pour profiter de cette aubaine. Seuls de tels principes permettent au rééducateur de mener à bien une rééducation.

CHAPITRE IV

Les Retardés qui, parlant bien, ne parviennent pas à lire correctement.

Nous n'en avons observé et rééduqué qu'un cas. Prise au dépourvu, sans aucune expérience encore, nous n'avons fait que continuer ce qu'avait commencé le Professeur FROMENT et suivre les conseils qu'il voulut bien nous donner ; nous nous sommes basée aussi sur ce que nous savions de la psycho-physiologie de la lecture et sommes parvenue après bien des interruptions — indépendantes de notre volonté — à un résultat intéressant. L'enfant, jeune homme actuellement, lit couramment à haute voix ; il hésite cependant encore à entreprendre une lecture seul, à voix basse ; un peu de paresse semble en être la cause. Quant à l'écriture, si elle n'est pas encore courante, elle est très améliorée ; mais celle-ci a été beaucoup moins travaillée et nous nous proposons de le faire quand les séances de rééducation ont été à nouveau interrompues. Voici les détails, très résumés, de ce cas qui fait l'objet de notre observation H.

Il s'agit d'un enfant de 14 ans, actif, intelligent, parlant bien et couramment, capable de toutes sortes d'initiatives dans la vie courante. Son esprit est déjà bien meublé ; mais tout ce qu'il sait, tout ce qu'il connaît, il l'a appris, grâce à une mère cultivée, intelligente, très instruite, et très lettrée qui s'est donnée à tâche de vivre beaucoup intellectuellement avec cet enfant, incapable d'apprendre quoi que ce soit par la lecture. D'ailleurs, intelligent et curieux, il retient l'essentiel des conversations entendues. La vue est bonne.

De l'examen pratiqué par le P^r FROMENT, en avril 1928, il ressort ceci : l'enfant connaît les lettres de l'alphabet, les syllabes, mais il est incapable de lire un mot en entier. S'il le fait, il le lit tellement syllabiquement et d'une si drôle de façon en prononçant toutes les lettres terminales, que la lecture est pour lui quelque chose d'incompréhensible à laquelle il préfère renoncer. C'est ainsi qu'il prononcera « Lai se chai sesse » pour « les chaises ». Evidemment, cette accumulation aussi baroque de syllabes ne lui dit rien et il abandonne tout essai de compréhension.

L'enfant est donc trop attaché à un mélange de lecture littérale et syllabique très particulière. Il s'agit de l'en détourner, de lui faire oublier complètement ces mauvaises habitudes qui semblent fortement ancrées par un travail défectueux remontant à 10 ans. Le mieux est de rejeter complètement et définitivement les syllabaires rappelant de vieux et mauvais souvenirs, d'enlever aux séances, tout air de gravité et d'ennui, et, en jouant, montrer à l'enfant qu'il n'y a rien de plus facile, de plus amusant que la lecture.

Avril 1928.

Quatre petits carrés de papier, tous d'égale grandeur — afin de ne pas introduire un moyen mnémotechnique — étant faits, on inscrit sur chacun d'eux un mot désignant l'un des objets placés devant l'enfant. Ceci fait, les petits papiers sont pliés et placés dans le chapeau du garçonnet qui les tire au sort et essaye de les deviner. Devant les premiers papiers dépliés, les mauvaises habitudes tendent à reparaitre, mais sont bien vite chassées par la lecture rapide et courante faite par le P^r FROMENT qui se presse d'agir avant que l'enfant n'ait achevé de lire. Même manœuvre pour les deuxième, troisième et quatrième papiers. Même répétition aussi pour 6 autres mots tirés au sort de la même façon. Le jeu est si drôle que l'enfant, prêtant très attention à tous ces petits

graphiques ainsi présentés, finit par les reconnaître rapidement, sans songer à les décomposer syllabiquement. A la fin de la séance, 10 mots étaient lus couramment.

Les 2, 7 et 23 mai 1928, nous continuons ce qu'avait si bien amorcé le Pr FROMENT et aidée de la mère qui tous les jours, présentait de nombreux mots, nous sommes arrivée en un mois au chiffre de 250 environ, lus couramment et sans hésitation. L'enfant prend plaisir à ces petites séances, courtes d'ailleurs (20 à 25 minutes au plus) et se sent encouragé. Un premier pas est franchi, et le garçonnet comprend que le mot ne doit pas être lu pour lui-même, pour le seul plaisir de syllaber, mais pour découvrir le sens qu'il recèle.

Dans les séances des 4 et 11 juin 1928, nous abordons la lecture du mot précédé de l'article correspondant : le, la, l'. Les difficultés rencontrées ne sont pas plus grandes. Pour ne pas désorienter l'enfant, nous reprenons nos anciens papiers et les complétons. Ce faisant, nous faisons remarquer que le langage écrit n'étant autre chose que le langage oral tracé sur un papier, il fallait lire de la façon qu'on parle. De même que dans le langage courant, on ne dit pas « table » tout court ; de même, ce mot n'est jamais écrit seul, mais est toujours précédé de la particule « la » qui, celle-ci, ne veut rien dire par elle-même. Même explication peu savante, mais nécessaire, pour l'article « le » et l'article élide « l' ». De cette façon très simple et très bête, nous avons pu, en deux séances, faire lire couramment tous les mots connus déjà, mais un peu changés d'aspect de par l'adjonction de l'article.

Entre temps, suivant le même principe et sur nos indications, la mère était parvenue à faire lire correctement ces mêmes mots précédés de l'article pluriel « les », des particules « un » « une » ou « des ». Elle avait également réussi à faire comprendre par le même petit raisonnement simple, que lorsque le mot est précédé des particules « les » et « des » ce mot présente un « s » final qui ne se prononce pas. Sur notre demande, elle avait aussi abordé la lecture de quelques adjectifs.

A la séance du 18 juin 1928, nous étions donc en présence d'un enfant qui, maintenant, sur des petits carrés de papier tirés au sort, était capable de lire couramment nombre de mots précédés de l'article ou du pronom correspondant.

Nous pouvons alors aborder la lecture d'une petite phrase courte,

composée des mots connus et des verbes « avoir » et « être » à la troisième personne du pluriel ou du singulier, tels que : la table est basse ; la chaise est haute ; le chien a une queue, etc... Le jeu n'est naturellement pas abandonné et comme toujours, grâce au va et vient de nos petits papiers, nous arrivons en une séance, à la lecture rapide et facile de ces phrases simples.

Le 2 juillet 1928, dernière séance avant les vacances. Récapitulation de tout ce qui a été fait. Les résultats obtenus en deux mois sont encourageants. L'enfant lit maintenant couramment des phrases courtes et simples. Il lit non seulement ce que nous lui avons appris, mais peut encore déchiffrer, assez facilement, un livre écrit pour enfants. Pendant les vacances, la mère continuera le travail et usera beaucoup des jeux : lotos en images, jeu de familles par exemple.

Le 4 novembre 1928. Les vacances un peu longues, un travail fait sans entrain, et avec découragement, ont vu surgir de nouvelles difficultés. Certaines finales arrêtent ; certains commencements de mots sont également de lecture difficile. L'enfant s'est remis à syllaber un peu. Nous essayons alors de classer ces difficultés et faisons des listes de mots commençant tous de la même façon, listes que nous faisons lire rapidement, en sorte de déclinaison, puis plus lentement et sans ordre.

La syllabe « bou » étant une de celles qui gênent le plus, nous inscrivons l'un sous l'autre les mots : bout, bouteille, bouillon, bouillotte, boule, et les faisons lire rapidement, d'abord à la file, puis à tort et à travers. De même pour la syllabe « mou », pour le radical « appr » comme dans apprendre, etc...

Le 17 novembre 1928 : Ce qui a été entrepris au cours de la dernière séance est bien fixé. Sont définitivement acquis aussi, nombre d'autres radicaux qui gênaient, tels que : sil (silence, silencieux, etc...) ; horr... (horreur, horrible, etc...).

Nous attaquons de la même façon les finales entraînant encore à quelques hésitations.

Le 24 janvier 1929. — Pendant cette nouvelle interruption, il n'y a pas de recul à enregistrer.

On essaye la lecture dans un livre. Une difficulté se présente aussitôt. L'enfant s'acharne à chercher un sens sous chacun des mots qu'il déchiffre assez facilement d'ailleurs. Nous relevons alors

dans un passage du livre, d'une part tous les substantifs à signification précise précédés de l'article ou du pronom correspondant, d'autre part les verbes précédés de leur sujet et les locutions. Et nous reprenons notre jeu des petits papiers ! Ainsi préparé, le passage du livre est remis sous les yeux de l'enfant qui, cette fois, lit couramment.

Les 2 et 9 février 1929 : Même tactique pour le déchiffrage d'un texte.

Le 25 avril 1929 : Malgré une interruption des séances, et grâce à la mère, qui toujours nous seconde merveilleusement, l'enfant lit maintenant assez facilement un ouvrage dans lequel ne se trouvent pas accumulés trop de détails techniques. Cependant, la lecture n'est pas encore courante ; les yeux se posent sur chaque mot et ne vont pas d'emblée aux mots importants. L'enfant ne consent pas encore à deviner sa lecture. Pour l'engager à le faire, nous n'inscrivons — sur nos petits papiers — des locutions courantes que les mots servant de point de repère et obligeons à deviner le reste, c'est ainsi que : « rendre... liberté » devra être lu « rendre la liberté », « à. heure... il est » sera déchiffré « à l'heure qu'il est », « tout... fond... jardin » sera lu « tout au fond du jardin », etc..

Le 4 mai 1929 : Même travail qu'à la séance précédente.

Les séances de rééducation sont interrompues là, en raison de circonstances imprévues et ne sont reprises que le 8 janvier 1931.

Le 8 janvier 1931 : Pendant la durée de l'interruption des séances, l'enfant n'a absolument pas lu : la mère nous le dit très franchement. Pris de part et d'autre par des occupations multiples, mère et fils n'ont pu consacrer un instant aux exercices de lecture. Malgré cela, l'enfant n'a rien perdu. Une difficulté se montre cependant qui n'avait pas été relevée auparavant. Les finales des verbes gênent et désorientent. Force nous est de faire apprendre les conjugaisons. Pour ce faire, le mieux est de les faire décliner par écrit et faire remarquer que les lettres finales ne se prononcent pas. Aucune difficulté.

Les 31 janvier, 7 et 14 février 1931, même travail. De plus, les exercices de lecture ne sont pas abandonnés.

Les 21 et 31 mars 1931 : Lecture toujours bonne. Mais à ces deux séances, on oblige l'enfant à lire sans le secours du doigt de sa mère toujours là pour aider. Bien que l'enfant prétende « se perdre

dans son livre s'il n'est pas guidé », nous supprimons toute aide. Comme l'essai est vraiment désastreux, pour ne pas trop désorienter, nous consentons à laisser introduire un guide mais nous exigeons que celui-ci soit le doigt de l'enfant lui-même.

Le 14 avril 1931 : Les conseils ont été suivis et l'enfant lit maintenant parfaitement bien en se dirigeant seul.

Le 21 juillet 1931 : Après 3 mois, les progrès se maintiennent bons.

Le 10 décembre 1931 : Lecture toujours bonne, malgré la longue interruption. Mais il nous a fallu faire comprendre à la mère qu'elle ne devait plus jouer le rôle de souffleur et de guide. L'enfant avait en effet repris l'habitude de se faire « souffler » certains mots. Depuis longtemps, le nom des gares, les affiches, les enseignes, les réclames de magasins sont lus spontanément, mais la curiosité n'est pas encore venue de prendre un journal, un livre pour le lire en l'absence de la mère. Nous prions celle-ci de ne plus aider et de prendre l'habitude de discuter un article, un livre que le jeune homme aura lu seul, auparavant, à haute voix. Nous essayons en outre la lecture à voix basse. Nous l'amorçons encore par le jeu des petits papiers : la phrase écrite étant lue « des yeux » nous prions le jeune homme d'exécuter ce que nous lui demandons et de nous dire ce qu'il a lu.

Le 17 décembre 1931 : Progrès sérieux pour la lecture à voix basse. La curiosité ne germant pas et ne poussant pas le jeune homme à s'enquérir de ce que contient un article de journal, un livre, etc..., nous le prions de nous lire le titre de tous les livres se trouvant sous sa main. Nous lui mettons sous les yeux un journal et le prions de nous lire les réclames concernant la T. S. F., l'auto, le ski, etc... choses qui l'intéressent particulièrement. La lecture est facile et paraît amuser. Nous prions alors la mère d'abonner son fils à une revue qui lui plairait.

Les séances sont interrompues à ce jour pour quelque temps, sans que l'écriture ait pu être travaillée spécialement. Le peu que nous en ayons fait — écriture des mots, des locutions, des phrases couramment lues — — l'a cependant consi-

dérablement amélioré. De très phonétique qu'elle était, elle est devenue à peu près correcte.

Dans ce cas, nous inspirant de ce que l'examen de l'enfant avait pu révéler de manque d'initiative, de trop de conscience, de pusillanimité et de trop d'attachement à la syllabation, nous nous sommes efforcée de faire tomber de tels obstacles. Nous avons incité le plus possible l'enfant à la « devinette » de la lecture ; nous l'avons obligé à se départir de son trop de conscience, avons essayé de faire naître en lui un peu de curiosité pour ce que renferment livres et journaux.

L'observation d'autres cas nous aurait sans doute amenée à l'emploi d'autres méthodes, adéquates à la cause des dits Retards. Là encore, comme dans les Retards de la parole, la Rééducation doit être ce que le Retardé veut qu'elle soit. Il faut se laisser guider par l'enfant, chercher dans son caractère, dans son comportement, ce qui a pu enrayer son élan vers la lecture, et essayer de faire naître les qualités qui l'eussent fait « bon-lisant ».

CONCLUSIONS

Les Retards ne peuvent être assimilés à aucun autre trouble du langage. Leurs caractères psycho-physiologiques ne permettent de les apparenter ni aux dysarthries, ni aux aphasies, ni aux dysphasies, ni même aux surdi-mutités ainsi que semblait le préjuger l'expression d'audi-mutité qui leur fut parfois appliquée. Dans les cas où l'expression de Retard de langage est vraiment justifiée, celui-ci est souvent considérable. Il y a des enfants qui ne parlent pas à 14 ans et d'autres qui, à 15 ans, continuent à syllaber laborieusement et sottement sans pouvoir acquérir la lecture courante et correcte.

Le Retard consiste essentiellement en un arrêt plus ou moins définitif à l'une des deux étapes de l'évolution normale : 1° acquisition des réflexes du type conditionnel constituant le clavier articulaire ; 2° acquisition des schémas grammaticaux et syntaxiques, véritables moules sur lesquels se modelent les phrases. Ce n'est qu'en cas de débilité mentale caractérisée ou de non maturité intellectuelle que la compréhension du langage parlé reste déficiente. Il n'en est pas de même pour l'acquisition de la lecture qui peut rester enrayée, chez un enfant dont le développement intellectuel reste subnormal.

Les Retards du langage articulé, écrit ou oral, ont sans doute une base anatomique. Mais celle-ci ne peut être que supposée, elle reste dans la plupart des cas d'ordre cryptogénétique. Ce qui paraît mettre obstacle au parachèvement du langage, ce n'est pas, en règle générale, une insuffisance auditive, même partielle, rendant en quelque sorte l'oreille de l'enfant sourde aux nuances verbales sans qu'elle le soit aux bruits ; ce n'est pas non plus une incapacité de développement de l'appareil musculaire qui commande à l'articulation, ni une agénésie vraie des centres qui les régissent ; c'est avant tout une carence intellectuelle. Le comportement des Retardés implique toujours de petites anomalies intellectuelles, telles qu'absence d'initiative, entêtement anormal, apathie. Sans être la cause du Retard — sans quoi tous les débiles mentaux seraient des Retardés du langage — ces légères anomalies doivent contribuer à mettre obstacle au parachèvement du langage.

La Rééducation du Retardé n'est en rien comparable à la démutisation du Sourd-muet. Il n'est nullement question d'apprendre didactiquement à l'enfant l'émission des procédés phonétiques qui lui font défaut. Ce serait le rendre trop conscient des difficultés devant lesquelles il a achoppé. C'est en contournant ces difficultés, en proposant par jeu l'imitation de certains bruits simili-phonèmes, que l'on fait le plus rapidement disparaître l'incapacité. Pour secouer l'apathie du Retardé, solliciter son initiative, vaincre le mutisme dans lequel il se confine parfois jusqu'à l'entêtement, il faut avant tout que le Rééducateur s'arme de bonne humeur, déploie en même temps qu'une sournoise ténacité une imagination et une patience inlassable. Il faut qu'il ait l'art de tourner les difficultés sans en avoir l'air. L'esprit de système n'est pas ici sans danger.

Les résultats immédiats ne sont jamais brillants ; leur rythme est très irrégulier avec des arrêts, des pauses, des redépars. Il faut beaucoup de temps pour arriver à des résultats passables. Mais cette lenteur ne doit pas faire renoncer à une rééducation qui demeure nécessaire, sous peine de voir l'enfant se confiner, peut-être irrévocablement, dans son mutisme, dans son parler « par gestes », ou dans son parler « nègre ». Sans doute est-il des Retards du langage qui s'amendent seuls, mais ce ne sont guère ceux qui demeurent au-delà de 5 ans. Les résultats obtenus varient d'un cas à l'autre. Ils peuvent être excellents ; ils sont presque toujours lents, mis à part les Retards parcellaires. Plus ou moins laborieusement acquis, les résultats demeurent et permettent à l'enfant de franchir plus aisément les étapes ultérieures du développement du langage. Les résultats éloignés sont bons quand l'intelligence est semi-normale.

Tout Retardé, s'il est rééduqué en temps voulu et sans trop attendre — le grand débile mental mis à part — peut prétendre à un langage normal, mais non à un développement harmonieux et impeccable de l'intelligence.

Vu :

Le Doyen,

J. LÉPINE.

Le Président de la Thèse,

J. FROMENT.

Vu et permis d'imprimer :

Lyon, le 2 Juin 1932.

POUR LE RECTEUR ET PAR DÉLÉGATION,

Le Vice-Président du Conseil de l'Université,

KLEINCLAUSZ.

BIBLIOGRAPHIE

Toutes les questions afférentes à la psycho-physiologie normale et pathologique du langage — depuis les Discussions de la Société de Neurologie de 1908 — doivent être revisées. Il y a plus à laisser qu'à prendre, dans nombre de travaux anciens, voire classiques. Faire une bibliographie complète serait submerger inutilement le lecteur et le détourner de la seule documentation qui compte : l'observation « in vivo » de nouveaux cas, faite suivant des desiderata plus strictes. Nous ne retiendrons donc, ici, que les travaux qui, pour des raisons diverses, nous ont paru les plus significatifs. En ce qui concerne le langage et ses troubles, n'y a-t-il pas à l'heure actuelle, plus d'inconvénients à être trop complet, qu'à trop sélectionner ?

L'ACQUISITION DU LANGAGE ET L'ENFANT NORMAL

AMMON (d'). — *Le livre d'or de la jeune femme*, Paris, 1891.

BINET. — *L'étude expérimentale de l'intelligence*, Paris, 1917.

BLOCH (O.). — Notes sur le langage d'un enfant. *Mémoire de la Société de linguistique*, XVIII, p. 37.

BOSSUET. — *Traité de la connaissance de Dieu et de soi-même*, chap. V.

BRÉAL (M.). — Observations sur le langage des oiseaux. *Revue des revues*, t. XXXIII, (1900), pp. 629 à 632. (Reproduites dans le *Bulletin de la Soc. de linguistique*, Paris, t. XI, pp. CX-CXV).

- BUFFON. — *Œuvres complètes*. Paris, 1878, t. IV.
- CLAPARÈDE. — *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève, Kundig, 1920.
- COMPAYRÉ (G.). — *L'Évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, Paris, Hachette, 1910.
- *Études sur l'enseignement et sur l'éducation*, Paris, Hachette.
- *Locke : Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Hachette.
- *Montaigne : de l'Institution des enfants et extraits pédagogiques*, Paris, Hachette.
- DARWIN. — A biographical sketch of an infant. *Mind*, juillet, 1877.
- DECROLY. — *Le développement du langage parlé chez l'enfant*, Bruxelles, Lamertin, 1930.
- *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruxelles, Lamertin, 1929.
- DECROLY et BOULENGER. — Les tests mentaux chez l'enfant. *Rapport au Congrès belge de neurologie*, 1905. — *J. de neurologie*, 1906, pp. 401 à 507.
- DECROLY et DEGAUD. — Article sur la psychologie de la lecture. *Revue scientifique*, mars 1906.
- DELACROIX. — *Le langage et la pensée*, Paris, Alcan.
- DESCŒUDRES. — *L'enfant de 2 à 7 ans*.
- EGGER. — *Développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*, Paris, 1879.
- ESPINAS (A.). — Observations sur un nouveau-né. *Annales de la Faculté des lettres de Bordeaux*, 1883.
- GRAMMONT (M.). — Observations sur le langage des enfants. *Mélanges linguistiques offerts à A. Meillet*, Paris, 1902.
- GUIMPS (de). — *Le livre des Mères*, 1862.
- GUILLAUME. — *L'Imitation*, Paris, Alcan.

- KUHLMANN (E.). — *Handbook of Mental Tests*. Baltimore, 1922, Warwick et York.
- LEGOUVÉ (M.). — *Nos filles et nos fils*.
- MALEBRANCHE. — *Recherche de la vérité*.
- MEUMANN. — *Die Sprache des Kindes*, Zürich, 1903.
- MÜLLER (M.). — *Lectures on the science of language*.
- NECKER DE SAUSSURE (Mine). — *L'Education progressive*.
- PEREZ (B.). — *Les trois premières années de l'enfant*, 1892.
- PHILIPPE (Ch. L.). — *La Mère et l'enfant*, Paris, N.R.F.
- POLLOCK. — Les progrès d'un enfant dans le langage. *Mind*, vol. III, 1878, pp. 392 et suiv.
- PREYER. — *Die Seele des Kindes*, trad. franç. par de Varigny, Paris, Alcan, 1887.
- REID. — *Recherches sur l'entendement humain*.
- RIBOT. — *De l'Hérédité*.
- ROMANES. — *Evolution mentale de l'Homme*.
— *Evolution mentale chez les animaux*, Paris, Reinwald, 1884.
- RONJAT (J.). — *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, 1913.
- ROUSSEY (Ch.). — Notes sur l'apprentissage de la parole chez un enfant, *La Parole*, Paris, 1899-1900.
- SCHULTZE. — *Die Sprache des Kinders*, Leipzig.
- SIKORSKI. — Le développement psychique de l'enfant. *Revue philosophique*, t. XIX, p. 224.
- SMITH (E.). — An investigation of the Development of Sentence ; Extent of vocabulary in young children. *University of lowe Studies*, n° 109.
- STERNE (Cl. et W.). — *Die Kindersprache*, Leipzig, 1907.

SULLY (James). — *Introduction à la traduction anglaise du livre de M. Perez, les Trois premières années de l'enfant.*

TAINE. — L'Acquisition du langage, *Revue philosophique*, 1^{re} année, n° 1.

— *De l'Intelligence*, Paris, Hachette, 1897.

LE RETARDÉ

APERT (E.). — Les Enfants Retardataires, *Coll. Les Actualités médicales*, Paris, Baillière, 1902.

— Dyslexie familiale, *Bull. Med. Paris*, 1924.

ARNOULD (Louis). — *Ames en prison*, Paris, 1919.

BACHMANN (F.). — *Ueber gongenitale Wortblindheit*, Berlin, 1927, Karger.

BOURNEVILLE et BOYER. — Education de la parole chez les enfants idiots et arriérés. *Arch. neurol.*, 1895.

CAPITAN. — Cas d'arrêt de développement. *Médecine moderne*, 1893,

CLAPARÈDE. — Bradylexie bei einem soust normalen Kind. *Rev. Méd. de la Suisse Rom.*, 1916, p. 804.

DANIEL. — Quelques défauts de prononciation. *La Policlinique*, Bruxelles, 1898.

— Orthopédie mentale. Rapport sur le service des enfants arriérés à la Policlinique de Bruxelles. *La Policlinique*, Bruxelles, 1898.

DECROLY. — Lacunes mentales. *Soc. Belge de Neur.*, 27 février 1909.

— Un cas d'alexie et d'agraphie congénitale chez un débile mental. *Journ. de Neur. et de Psych.*, 1929, p. 346.

— La paralysie pseudo-bulbaire chez l'enfant. *La Policlinique*, Bruxelles, 1^{er} oct. 1903.

— Classification des arriérés. *II^e Cong. intern. de la Protection de l'enfance*, Bruxelles, 1921.

- DEMOOR. — *Die anormalen Kinder*. Altenburg, 1901.
- DESCCEUDRES (A.). — *L'Education des enfants anormaux*, Paris, Fischbacher, 1916.
- DOSTOÏEVSKY. — *L'Idiot*, Paris, Plon, 1930.
- FÉRÉ. — Les enfants du siège. *Progrès médical*, 1884, p. 245.
- HARRY (G.). — *Le Miracle des Hommes*, Paris, Larousse.
- HEUYER (G.). — Enfants normaux et Délinquants juvéniles. *Thèse Paris*, Steinheil, 1914.
- HINSHELWOOD. — *Congenital word-blindness*, London, 1917, Lewis.
- JONCKHEERE (T.). — Notes sur la psychologie des enfants arriérés. *Arch. de Psychol.*, t. II, 1903.
- LÉVY (G.). — Les entendants-muets. *Thèse de Lyon*, 1900.
- LEY (Aug.). — Des troubles de la parole et de leur thérapeutique éducative. *Ann. de la Soc. Med. Chir. d'Anvers*, 1899.
- Sur l'alexie congénitale. *Journ. de Neur. et de Psych.*, 1922.
 - Evolution favorable d'un cas d'alexie congénitale avec persistance de l'agraphie. *Journ. de Neur. et de Psych.*, n° 11, 1929.
- LEY (J.). — Un cas d'audi-mutité idiopathique chez des jumeaux monozygotiques. *Encéphale* 1929.
- Les troubles de développement du langage. *Rapport au X^e Congrès belge de Neurol. et de Psych.*, Liège, juillet 1930.
- MORGAN et PRINGLE (W.). — A case of congenital Word-Blindness. *Brit. Med. Journ.* 1896 p. 1378.
- ORTON (S. T.). — Word-Blindness in School Children. *Arch. of Neur. and Psych.*, 1915 et 1925.
- PETERS (A.). — Ueber Kongenitale Wortblindheit. *Ref. M. M. W.*, 1908, pp. 1116 et 1239.
- ROUMA (G.). — *La parole et les troubles de la parole*. Paris, Paulin, 1907.

RUTHERFORD (W. J.). — The ætiology of congenital Word-Blindness. *The Brit. Journ. of Childrens dis.*, 1909, p. 484.

SANCTIS (Sante de). — *Neuropsychiatria infantile*. Rome, 1926 (Stock.)

— Tipi e gradi d'insufficienze mentale. *An. de Neurol. de Bianchi*, XXIV, 1906, fasc. 1.

SIMON (Th. et VERMEYLEN (G.). — Une des formes de l'enfance anormale. La Débilité mentale. *Rapport au Congr. des Méd. aliénistes et neurologistes de France et des Pays de Langue française*, XXVIII^e session. Bruxelles, 1^{er}-7 août 1924.

SOLLIER (P.). — *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile*, Paris, 1891.

— Les troubles du langage dans l'idiotie et l'imbécillité. *Rev. scientif.*, Paris, XLVIII, 1891, pp. 75 à 80.

— L'idiotie et l'imbécillité au point de vue nosographique. *Revue de neurologie*, 1894, p. 33.

VERMEYLEN (G.). — Les Débiles mentaux. Etude expérimentale et STERN (W.). — *Helen Keller*, Berlin, 1905.

clinique. *Institut général psychologique*, Paris, 1923.

— Un trouble rare de l'évolution du langage chez un enfant de 8 ans. *Journ. de Neur. et de Psych.*, 12 déc. 1930, pp. 827 à 836.

WALLON (H.). — *L'Enfant turbulent*, Paris, Alcan, 1925.

AUTRES ETUDES

Celles-ci n'ont pas trait aux Retardés, mais directement ou indirectement à la Psycho-physiologie du Langage.

A) Le langage. Données générales.

BERGSON. — *Matière et mémoire*, Paris, Alcan, 1896.

BRÉAL (M.). — *Essai de Sémantique*, Paris, 1904.

DAMOURETTE (J.) et PICHON (E.). — Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française 1911-1927, t. I. *Collection des linguistes contemporains*.

DARMESTER. — *La vie des mots étudiée dans leurs significations*, Paris, Delagrave, 1886.

DAUZAT. — *La philosophie du langage*, Paris, Flammarion.

— *La vie du langage*, Paris, Colin, 1910.

— *La langue française d'aujourd'hui*, Paris, Colin, 1908.

— *Géographie phonétique*, Paris, Champion, 1906.

DÉJÉRINE. — *Anatomie des centres nerveux*, Paris, T. I et II, Rueff, 1895-1901.

— *Sémiologie des affections du système nerveux*, Paris, Masson, 1926.

ECONOMO. — *L'architecture cellulaire normale de l'écorce cérébrale*. Traduc. franç. par le Dr Ludo van Bogaert, Paris, Masson, 1927.

EGGER (V.). — *La parole intérieure*, Paris, Alcan, 1904.

FOIX (Ch.). — Aphasie in *Traité de Pathologie médicale et de thérapeut. appliquée*, Paris, Maloine, 1921, t. V, pp. 25 à 93.

— Aphasie in *Nouveau Traité de Médecine* (coll. Roger-Widal-Teissier), fas. XVIII, pp. 135 à 213, Paris.

FROMENT (J.) et MONOD (O.). — Existe-t-il à proprement parler, des images motrices d'articulation ? *Revue Neurologique*, 6 février 1913.

— Du langage articulé chez l'homme normal et chez l'aphasique. *Archives de Psychologie*, avril 1913, t. XIII, n° 40.

— Le mécanisme psycho-physiologique du langage. *Bull. Soc. libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, décembre 1912.

FROMENT (J.). — Des problèmes que pose la psycho-physiologie du langage. Données et éléments de vérification. — Indication et examen critique des solutions proposées. *Société de philosophie de Lyon*, 28 octobre 1926.

— Des principes que pose la psycho-physiologie du langage. Les conceptions bergsoniennes, pour ce qui a trait au langage, cadrent-elles avec les données de l'observation ? *Société de philosophie de Lyon*, 25 novembre 1926.

- Le langage intérieur et l'inexprimé. *Discours de Rentrée des Facultés*, 3 novembre 1930, et *Revue de l'Université de Lyon*, 1931, Lyon, Audin.
 - Les langages intérieurs. Leur polymorphie et leurs raisons d'être. *Société de philosophie de Lyon*, 4 mars 1932.
 - Le langage articulé. Données phonétiques et Psycho-physiologie. — In *Traité de Physiologie normale et pathologique* (sous presse).
- Grammaire de l'Académie française, Paris, Firmin-Didot, 1932.
- LAIGNEL-LAVASTINE et BALLEZ. — Aphasie in *Traité de Médecine et de Thérapeutique*, Paris, Masson, 1911, f. XXXI.
- LITTRÉ (E.). — *Comment les mots changent de sens*, Paris 1888.
- MARIE (Pierre). — Existe-t-il chez l'homme des centres préformés ou innés du langage ? *Questions neurologiques d'Actualité*, Paris, Masson, 1922.
- MEILLET (A.). — Comment les mots changent de sens. *Année sociologique*, 1905-1906, pp. 1 à 38.
- PARROT. — Sur le développement du cerveau chez les enfants du premier âge. *Archives de physiologie normale et pathologique*, 1879, n^{os} 5 et 6.
- ROUDET (L.). — *Eléments de phonétique générale*, Paris, 1911.
- *De la dépense d'air dans la parole et de ses conséquences phonétiques*, Paris, 1900.
- ROUSSELOT. — *Principes de phonétique expérimentale*, Paris, 1897-1909.
- Historique des applications pratiques de la phonétique expérimentale. *La Parole*, n^o 6, 1899.
- SOUQUES (A.). — Quelques cas d'anarthrie de Pierre Marie. Aperçu historique sur la localisation du langage. *Revue Neurologique*, août 1928, pp. 319-368.
- VALÉRY (Paul). — Le coup de dés. *Variété II*, Paris, N. R. F., 1930, pp. 193-202.

VENDRYES (J.). — *Le langage*, Paris, La Renaissance du livre, 1921.

WUNDT. — *Die Sprache* (premier volume de la *Völkerpsychologie*) Leipzig, 1900.

B) Des troubles acquis du langage dont l'étude a conduit à la révision des données psycho-physiologiques classiques.

DÉJÉRINE (J.). — L'aphasie sensorielle. Sa localisation et sa physiologie pathologique. *Presse médicale*, 1906, 11 juillet pp. 437-440.

— L'aphasie motrice. Sa localisation et sa physiologie pathologique. *Presse médicale*, 1906, 18 juillet, pp. 453-457.

— A propos de la localisation de l'aphasie motrice. *Presse médicale*, 1906, 17 novembre pp. 742-743.

Discussions sur l'aphasie. Société de Neurologie de Paris, des 11 juin, 9 et 23 juillet 1908, *Revue Neurologique* 1908, pp. 6II à 636, 974 à 1047.

FROMENT (J) et O. MONOD. — Du langage articulé chez l'homme normal et chez l'aphasique. *Archives de Psychologie*, avril, 1913, t. XIII n° 40.

— La rééducation des aphasiques moteurs. *Lyon médical* 25 janvier, 1, 8, et 15 février 1914, n° 4, 5, 6, et 7. pp. 157, 213, 273, 330, 663 et 667.

FROMENT (J.). — Des diverses conceptions de l'aphasie. Essai critique de psycho-physiologie pathologique. *Journal de Médecine de Lyon*, 20 octobre 1921. pp. 1263-1276.

— La rééducation des aphasiques moteurs. Principes, procédés et résultats. *Paris Médical*, 1^{er} octobre 1921 p. 267.

— Le bégaiement et son mécanisme psycho-physiologique. *Journal de Médecine de Lyon*, 5 septembre 1921 pp. 1171-1173.

— Dysarthries, aphasies et dysphasies. Leurs caractères distinctifs. *Journal de Médecine de Lyon*, 20 juin 1924 pp. 355-362.

— Comment étudier les troubles du langage. *Rapport au XXVIII^e Congrès des Médecins Aliénistes et Neurologistes des Pays de Langue française*, Bruxelles, 1-7 août 1924.

FROMENT (J.) et RAVAUULT (P.). — Caractères distinctifs et formules phonétiques des dysarthries, des dysphasies et des aphasies motrices. *Congrès des Médecins Aliénistes et Neurologistes*, Bruxelles, 1-7 août 1924, pp. 137-140.

HEAD. — Aphasia and Kindred disorders of speech. *Brain*, July 1920.

MARIE (P.). — Révision de la question de l'aphasie. La 3^e circonvolution frontale gauche ne joue aucun rôle spécial dans la fonction du langage. *Semaine médicale*, 1906, 23 mai, pp. 241-247.

— Révision de la question de l'aphasie. Que faut-il penser des aphasies sous-corticales (aphasies pures ?) *Semaine médicale*, 1906, 17 octobre, pp. 493-500.

— Révision de la question de l'aphasie. L'aphasie de 1861 à 1866; essai de critique historique sur la genèse de la doctrine de Broca. *Semaine médicale*, 1906, 28 novembre, pp. 565-571.

MOURGUE. — Aphasie et psychologie de la pensée. *L'Encéphale*, 10 décembre 1920 ; 20 janvier et 2 février 1921.

MOUTIER. — L'Aphasie de Broca. *Thèse de Paris*, 1908.

NAVILLE. — Mémoire d'un médecin aphasique. Auto-observation du Docteur Saloz père, de Genève, atteint d'aphasie totale suivie de guérison. *Archives de Psychologie*, mai 1918, t. XVII.

Table des Matières

INTRODUCTION	11
--------------------	----

Première Partie

PSYCHO-PHYSIOLOGIE DU LANGAGE

CHAPITRE PREMIER. — <i>Le langage. Ce qu'il est. Ce qu'il suppose</i>	27
CHAPITRE II. — <i>Le langage articulé et le mécanisme de l'expression</i>	39
Le clavier articulaire et les phonèmes	40
Le mot	45
La phrase	56
CHAPITRE III. — <i>Le langage articulé et le mécanisme de la compréhension</i>	63
Le mot « coloré » ou qui fait image	65
Le mot « terne » et l'expression verbale	71
La phrase	72
CHAPITRE IV. — <i>Du langage intérieur au langage extérieur</i>	75

CHAPITRE V. — <i>Du langage écrit</i>	83
L'écriture	83
La lecture	90
CHAPITRE VI. — <i>Etat actuel de la question des centres du langage</i>	95

Deuxième Partie

LE LANGAGE ET SON ACQUISITION. L'ENFANT NORMAL

CHAPITRE PREMIER. — <i>Ce qu'est le nouveau-né</i> ...	103
CHAPITRE II. — <i>L'éveil de la conscience</i>	109
CHAPITRE III. — <i>Le gazouillis</i>	115
CHAPITRE IV. — <i>L'acquisition du mot</i>	129
Compréhension du mot	130
Prononciation du mot	135
CHAPITRE V. — <i>L'acquisition de la phrase</i>	145
Le mot-phrase	146
La phrase « petit-nègre »	149
La phrase agrammaticale	153
CHAPITRE VI. — <i>Particularités du langage enfantin</i>	157
Que comprend au juste l'enfant ?	157
Que peut exprimer l'enfant ?	160
CHAPITRE VII. — <i>L'acquisition du langage écrit</i> ...	169
La lecture	170
L'écriture	172

Troisième Partie

LES RETARDS DU LANGAGE. ETUDE CLINIQUE

CHAPITRE PREMIER. — <i>Comment se présentent les Retardés</i>	177
CHAPITRE II. — <i>Ceux qui parlent mal</i>	183
Retards d'acquisition de phonèmes. Clavier phonétique incomplet	184
Agrammatisme et Retards d'acquisition de phonèmes	199
CHAPITRE III. — <i>Ceux qui ne parlent pas</i>	207
Ceux qui comprennent le langage articulé tout en ne le parlant pas	208
Ceux qui ne comprennent ni ne parlent le langage articulé	236
Les Instables	237
Les Inertes	242
Les Agités	247
CHAPITRE IV. — <i>Ceux qui ne parviennent pas à acquérir le langage écrit</i>	253
Ceux qui ne savent que maladroitement syllaber ..	255
CHAPITRE V. — <i>Données pratiques relatives au diagnostic et au pronostic des Retards de langage.</i>	263

Quatrième Partie

REEDUCATION DES RETARDES

CHAPITRE PREMIER. — <i>La Rééducation et ses principes</i>	271
--	-----

CHAPITRE II. — <i>Comment rééduquer les enfants qui parlent mal</i>	275
Comment parfaire un clavier phonétique incomplet	275
Comment harmoniser la phrase tout en corrigeant les phonèmes défectueux	287
CHAPITRE III. — <i>Comment apprendre le langage aux enfants qui ne parlent pas</i>	295
Rééducation des enfants qui, ne parlant pas, comprennent tout ou partie du langage	296
Rééducation des enfants qui, ne parlant pas, comprennent encore mal le langage	322
CHAPITRE IV. — <i>Les Retardés qui, parlant bien, ne parviennent pas à lire correctement</i>	327
CONCLUSIONS	335
BIBLIOGRAPHIE	339

